

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI

en association avec

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

**La transposition didactique du concept de citoyenneté à travers des pratiques  
d'enseignement de l'histoire au secondaire**

THÈSE

PRÉSENTÉE

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DU DOCTORAT EN ÉDUCATION

PAR

VIATEUR KARWERA

Janvier 2012

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL  
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

*À tous ces enseignants qui, dans leur quotidienneté, s'adonnent à leur tâche avec  
abnégation et détermination afin de former des citoyens responsables et éclairés.*

## REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier les personnes qui m'ont soutenu, encouragé, conseillé et aidé à réaliser cette thèse.

Mes remerciements vont en premier lieu à mon comité de recherche. Un meilleur encadrement, je le dois à Madame Christine Couture, ma directrice de recherche et professeure au Département des sciences de l'éducation à l'Université du Québec à Chicoutimi. Avec doigté et délicatesse, elle a été toujours vigilante et m'a fait abandonner l'idée de vouloir tout embrasser. Sa contribution à ma formation dépasse largement cette thèse. Marc-André Éthier, codirecteur de la recherche et professeur au Département de didactique à l'Université de Montréal, formateur, conseiller, lecteur infatigable et prompt, les nombreuses rencontres qu'il m'a accordées ont été déterminantes pour la réalisation des différentes étapes de cette recherche. Merci à vous deux d'avoir cru en moi et de m'avoir aidé à restructurer cette thèse.

Je tiens aussi à remercier sincèrement les six enseignants qui m'ont permis de documenter cette réalité entourant la formation des citoyens responsables et éclairés au premier cycle du secondaire au Québec. En m'ouvrant la porte de leur classe et en m'accordant un droit de regard inconditionnel sur leurs pratiques enseignantes, ils m'ont permis d'accéder à une compréhension des pratiques en développement en éducation à la citoyenneté.

Mes remerciements s'adressent également à tous les autres, amis, collègues, ma petite famille : mon épouse et mes enfants qui m'ont soutenu et encouragé à réaliser cette belle aventure.

Viateur KARWERA  
-UQAC



## TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS .....	iii
TABLE DES MATIÈRES.....	iv
LISTE DES FIGURES.....	vii
LISTE DES TABLEAUX.....	viii
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES .....	ix
RÉSUMÉ.....	x
ABSTRACT .....	xi
 INTRODUCTION.....	 1
 CHAPITRE I PROBLÉMATIQUE DE LA RECHERCHE.....	 4
1.1 État de la situation.....	5
1.1.1 Projet québécois d'éducation à la citoyenneté.....	8
1.1.2 Programme pour l'éducation à la citoyenneté .....	9
1.1.3 Du devis ministériel aux pratiques enseignantes .....	13
1.1.4 La citoyenneté dans ses multiples conceptions.....	16
1.2 Problème de recherche .....	18
1.3 Question de recherche.....	26
1.4 Objectifs de la recherche.....	26
 CHAPITRE II CADRE CONCEPTUEL .....	 28
2.1 Citoyenneté .....	29
2.2 Éducation à la citoyenneté .....	36
2.2.1 Type de citoyen à former .....	44
2.2.2 Thèmes fondamentaux pour l'éducation à la citoyenneté .....	49
2.3 Transposition didactique.....	60
2.3.1 Contexte historique du concept de transposition didactique .....	61
2.3.2 Rapport au savoir et transposition .....	66
2.3.3 Facteurs de transposition didactique.....	69
2.4 Décision didactique.....	76
2.5 Pratique enseignante .....	79
2.6 Synthèse du cadre conceptuel .....	82

CHAPITRE III MÉTHODOLOGIE .....	85
3.1 Aperçu critique de la littérature scientifique pertinente à la méthodologie .....	86
3.1.1 Études empiriques relatives à la transposition didactique .....	88
3.1.2 Études empiriques relatives aux pratiques enseignantes en sciences sociales.....	93
3.1.3 Éléments de synthèse de ces études empiriques .....	95
3.2 Choix méthodologiques .....	96
3.2.1 Approche méthodologique.....	96
3.2.2 Plan de la recherche .....	98
3.3 Opérationnalisation et instrumentation .....	101
3.3.1 Population et échantillon .....	101
3.3.2 Instruments de collecte de données .....	106
3.3.3 Méthodes d'analyse des données .....	119
3.4 Devis méthodologique .....	124
3.5 Considérations éthiques et déontologiques de la recherche.....	125
3.6 Pertinence de la recherche .....	126
3.7 Limites de la recherche .....	128
CHAPITRE IV LA TRANSPOSITION DIDACTIQUE DU CONCEPT DE CITOYENNETÉ : RÉSULTATS DE LA RECHERCHE .....	129
4.1 Portrait global des participants à la recherche .....	130
4.2 Présentation de chaque cas à l'étude.....	131
4.2.1 Cas 1 .....	132
4.2.2 Cas 2 .....	136
4.2.3 Cas 3 .....	140
4.2.4 Cas 4 .....	143
4.2.5 Cas 5 .....	146
4.2.6 Cas 6 .....	149
4.3 Activités d'éducation à la citoyenneté observées .....	152
4.3.1 Sélection et organisation des contenus .....	153
4.3.2 Objets d'enseignement ciblés pour la construction de la conscience citoyenne des élèves.....	160
4.3.3 Choix des activités pour les objets d'enseignement ciblés .....	164
4.4 Registre de la communication didactique .....	174
4.4.1 Le rôle des enseignants .....	174
4.4.2 Stratégies d'enseignement pour une séance d'éducation à la citoyenneté.....	178
4.4.3 Séquentialisation de l'éducation à la citoyenneté .....	187
4.4.4 Le matériel et les outils didactiques.....	189
4.5 Contraintes ou défis reliés à l'éducation à la citoyenneté.....	191
4.6 Synthèse du chapitre .....	207

CHAPITRE V DISCUSSION DES RÉSULTATS DE LA RECHERCHE .....	215
5.1 Arrimage de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté .....	216
5.2 Vision de la citoyenneté et contenus d'enseignement .....	220
5.3 Maturité des élèves et construction de la conscience citoyenne .....	225
5.4 Diversité des identités et sentiment d'appartenance .....	229
5.5 Développer la conscience citoyenne à l'aide de l'histoire et la formation des enseignants .....	233
5.6 Synthèse des résultats .....	235
5.7 Les perspectives de recherche.....	240
CONCLUSION .....	244
RÉFÉRENCES .....	250
APPENDICE A : Certification éthique de la recherche.....	261
APPENDICE B : Consentement à la recherche : Enseignants.....	262
APPENDICE C : Consentement à la recherche : Parents- Élèves .....	265
APPENDICE D : Sondage sur la vision du bon citoyen.....	268
APPENDICE E : Version originale du questionnaire sur la vision du citoyen.....	269
APPENDICE F : Questionnaire adressé aux enseignants .....	270
APPENDICE G : Protocole d'entrevue.....	275
APPENDICE H : Grille d'analyse documentaire.....	277

## LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Axes de la citoyenneté .....	34
Figure 2 : Trajectoire de l'éducation à la citoyenneté au Canada .....	42
Figure 3 : Cadre sociopolitique et didactique de l'éducation à la citoyenneté.....	58
Figure 4 : Étapes de la transposition .....	65
Figure 5 : Facteurs de transposition didactique.....	75
Figure 6 : Contexte de la transposition didactique en éducation à la citoyenneté.....	84
Figure 7 : Importance relative des stratégies d'enseignement dans une séance d'éducation à la citoyenneté (une période de 65 minutes).....	186
Figure 8 : Matériel pour l'éducation à la citoyenneté .....	190
Figure 9 : Niveau de collaboration entre les intervenants scolaires en éducation à la citoyenneté tel que perçu par les enseignants .....	203
Figure 10 : Concept de citoyenneté et pratiques enseignantes .....	238

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Dimensions de la citoyenneté.....	35
Tableau 2 : Modèles de citoyenneté.....	40
Tableau 3 : Qualités du bon citoyen.....	46
Tableau 4 : Dimensions et approches pédagogiques de l'éducation à la citoyenneté.....	55
Tableau 5 : Construire la conscience citoyenne à l'aide de l'histoire.....	56
Tableau 6 : Devis méthodologiques des études relatives à la transposition didactique.....	90
Tableau 7 : Stratégies d'analyse des pratiques enseignantes .....	94
Tableau 8 : Sondage sur la vision du bon citoyen.....	104
Tableau 9 : Les enseignants choisis .....	106
Tableau 10 : Grille d'observation des pratiques effectives en classe.....	113
Tableau 11 : Caractérisation des instruments de collecte des données.....	118
Tableau 12 : Étapes d'analyse de contenu d'un corpus .....	120
Tableau 13 : Portrait des répondants de l'échantillon.....	131
Tableau 14 : Cas 1 – Conception de la citoyenneté et pratique observée.....	135
Tableau 15 : Cas 2 – Conception de la citoyenneté et pratique observée.....	139
Tableau 16 : Cas 3 – Conception de la citoyenneté et pratique observée.....	142
Tableau 17 : Cas 4 – Conception de la citoyenneté et pratique observée.....	145
Tableau 18 : Cas 5 – Conception de la citoyenneté et pratique observée.....	148
Tableau 19 : Cas 6 – Conception de la citoyenneté et pratique effective .....	151
Tableau 20 : Sources pour le choix des contenus .....	156
Tableau 21 : Synthèse des arguments didactiques .....	160
Tableau 22 : Les aspects de la citoyenneté que les enseignants souhaitent développer davantage .....	161
Tableau 23 : Objet d'enseignement ciblé par chaque enseignant .....	162
Tableau 24 : Activités choisies par les enseignants .....	165
Tableau 25 : Critères pour le choix des activités .....	173
Tableau 26 : Synthèse des contraintes mentionnées .....	206
Tableau 27 : Éléments de transposition didactique du concept de citoyenneté .....	208

## **LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES**

AQEUS	Association québécoise pour l'enseignement en univers social
CSE	Conseil supérieur de l'éducation
CT	Compétence transversale
DA	Domaine d'apprentissage
DGF	Domaines généraux de formation
FEEP	Fédération des établissements d'enseignement privés
HEC	Histoire et éducation à la citoyenneté
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec
PEI	Programme d'éducation internationale
PFEQ	Programme de formation de l'école québécoise
SAE	Situation d'apprentissage et d'évaluation
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture

## RÉSUMÉ

Cette thèse s'intéresse au processus de la transposition didactique du concept de citoyenneté en enseignement de l'histoire au premier cycle du secondaire. L'exploration et la réflexion de ce processus s'inscrivent dans le contexte du renouveau pédagogique en vigueur au Québec où l'on a choisi d'arrimer l'éducation à la citoyenneté à l'enseignement de l'histoire. Le projet de jumelage de ces deux domaines de formation se base sur le postulat que l'histoire est un terrain fertile pour la formation à la pensée critique (Martineau, 1999). Bien que tous les domaines d'apprentissage aient le mandat de contribuer au développement de l'identité personnelle, sociale et culturelle de l'élève (MEQ, 2001), c'est aux enseignants d'histoire que revient prioritairement la tâche d'éduquer formellement à la citoyenneté. Cependant, les prescriptions du programme ne sont pas très claires quant aux dimensions de la citoyenneté à considérer et à la nature des liens à établir entre les contenus historiques et l'éducation à la citoyenneté. Les enseignants ont alors à sélectionner, à choisir et à décider des activités à proposer aux élèves. Cette recherche soulève la question de cet arrimage afin d'explorer les pratiques en développement dans ce domaine. La question de recherche est la suivante : comment le concept de citoyenneté est-il transposé dans la pratique par des enseignants d'histoire et éducation à la citoyenneté au premier cycle du secondaire ?

La méthodologie relève de l'étude de cas multiples et elle combine plusieurs stratégies de collecte de données à l'intérieur d'une recherche qualitative. L'échantillon est composé de six enseignants d'histoire et éducation à la citoyenneté, tous des hommes ayant une expérience entre 1 et 5 ans dans ce domaine. Quatre stratégies ont été mises à contribution pour collecter, trianguler et assurer la saturation des données. Les enseignants ont reçu un questionnaire autoadministré, ils ont été observés en action dans leur classe, puis ils ont été rencontrés en entrevue d'explicitation et finalement une analyse de quelques documents a été effectuée pour compléter et corroborer les pratiques déclarées.

Il ressort des résultats que les enseignants transposent les objets d'enseignement historique en objets d'éducation à la citoyenneté en fonction de leur vision contextuelle de leur milieu d'intervention. Ils privilégient la socialisation, le rapport au pouvoir et la participation au détriment du rapport critique à la réalité sociale. Enfin, l'ensemble des résultats a permis de tracer un portrait des pratiques en développement qui sera utile aux formateurs et aux concepteurs de programme afin de favoriser cet arrimage entre l'histoire et l'éducation à la citoyenneté.

Mots clés : Transposition didactique, citoyenneté, éducation à la citoyenneté, décision didactique, pratique enseignante, multiculturalisme, interculturalisme.

## ABSTRACT

This thesis focuses on the process of didactic transposition of the concept of citizenship in history teaching in junior high school in Québec. The exploration and reflection have been made within the context of education reform in place in Quebec where it has been chosen to align education to citizenship on history teaching. The twinning of these two areas of training is based on the premise that history is a fertile ground for training in critical thinking (Martineau, 1999). Although all areas of learning have the mandate to contribute to the development of personal identity, social and cultural of the student life (MEQ, 2001), the task of educating formally to citizenship comes primarily to the teachers of history. However, the requirements of the program are not quite clear about the dimensions of citizenship to be considered and the nature of links to be established between the history and citizenship education. Teachers have then to select, choose and decide what activities to offer students. This research raises the question of this linkage to explore practices in development in this field. The research question is: how is the concept of citizenship implemented in practice by the teacher of history and citizenship education in junior high school?

The methodology involves the study of multiple cases and combines several strategies for data collection within a qualitative research. The sample consists of six teachers of history and citizenship education, all men with experience between 1 and 5 years in this field. Four strategies have been used to collect, triangulate and ensure data saturation. The teachers received a self-administered questionnaire, they have been observed in action in their classrooms, then they have been interviewed for clarification, and finally, an analysis of some documents has been undertaken to complement and corroborate the reported practices.

Among the results, it appears that teachers translate the objects of historical teaching into citizenship education based on their vision of the contextual intervention environment. They emphasize socialization, relationship to government and participation instead of critical relation to social reality. Finally, all of the results allowed drawing a portrait of development practices that will help trainers and program developers to promote the linkage between history and citizenship education.

**Keywords:** Didactic transposition teaching, citizenship, citizenship education, didactic decision, teaching practice, multiculturalism, interculturalism.



## INTRODUCTION

Cette thèse vise à explorer les pratiques en développement en éducation à la citoyenneté. Elle concerne les acteurs centraux qui sont mandatés par l'État pour aider les jeunes à construire leur conscience citoyenne. Les enseignants ont à instruire les jeunes, à les socialiser et à les qualifier pour qu'ils soient aptes à s'intégrer harmonieusement dans la société québécoise avec une vigilance éclairée et responsable. Dans le cadre du renouveau pédagogique en vigueur au Québec, les enseignants d'histoire et éducation à la citoyenneté ont comme mission d'y contribuer de façon intentionnelle et formelle. Le programme leur indique les principaux axes de développement de la compétence citoyenne ainsi que les principaux aspects à aborder avec les élèves, mais les balises pour une action plus opérationnelle au sens des liens à établir et des activités font encore défaut. Les enseignants ont alors à user de leur ingénierie didactique pour décider des savoirs à proposer aux élèves. Dans cette recherche, nous nous penchons plus spécifiquement sur la façon dont ils s'organisent pour s'acquitter de cette tâche. C'est davantage cet aspect de la pratique enseignante qui nous intéresse. Pour ce faire, nous explorons les pratiques en développement en éducation à la citoyenneté afin de comprendre comment le concept de citoyenneté est transposé en salle de classe d'histoire. L'intention consiste à décrire les pratiques déployées par les enseignants, à identifier leurs arguments didactiques quant aux choix effectués, à s'informer des contraintes internes et externes perçues par les enseignants et finalement, à analyser comment le concept de citoyenneté est transposé dans les pratiques enseignantes en classe d'histoire. Le présent travail apporte un regard nouveau sur ce qui se fait dans les classes d'éducation à la citoyenneté. Son originalité méthodologique est de procéder par un regard croisé des pratiques déclarées et observées afin d'assurer une triangulation des données et une rigueur scientifique.

Le présent document se divise en cinq chapitres et se termine par une conclusion générale. Le chapitre I permet d'exposer la problématique générale et contextuelle de la recherche et d'en spécifier l'objet, c'est-à-dire l'exploration des pratiques en développement en éducation à la citoyenneté. Dans un premier temps, nous exposons le projet québécois d'éducation à la citoyenneté, le contexte ainsi que les grandes lignes du programme de formation. Les principaux défis reliés à l'opérationnalisation du programme d'éduquer à la citoyenneté sont soulignés dont notamment les multiples conceptions entourant le concept de citoyenneté. Comme cette problématique appelle une foule de questions, l'étude est centrée sur la documentation de ce qui se fait déjà dans les écoles.

Le chapitre II est consacré à la recherche des éléments conceptuels pouvant fournir une réponse théorique à la question de recherche. Ce chapitre présente une démarche d'analyse conceptuelle applicable aux concepts reliés à la transposition didactique du concept de citoyenneté en enseignement de l'histoire. Il s'agit des concepts de : citoyenneté, éducation à la citoyenneté, transposition didactique, décision didactique et de pratique enseignante.

Le chapitre III présente les stratégies méthodologiques choisies pour une recherche qualitative. Le souci de triangulation et de saturation des données a conditionné le recours à quatre instruments : le questionnaire, l'observation directe, les entretiens d'explicitation et l'analyse documentaire. Cette recherche qualitative a été menée sous forme d'étude de cas et six enseignants ont accepté d'y participer.

Le chapitre IV se centre sur le phénomène de la transposition didactique du concept de citoyenneté en offrant un aperçu des résultats obtenus. La description de chaque cas permet de comprendre le contexte dans lequel chaque enseignant évolue et les éléments qui entrent en jeu lorsqu'il a à choisir les objets d'enseignement. La description de ce qui se fait touche également les arguments didactiques des choix et

les activités proposées aux élèves. Bref, un portrait de la transposition didactique réalisée par chaque enseignant est dressé.

Le chapitre V est consacré à la discussion des résultats. Il s'agit, dans l'ensemble, des éléments qui ont été développés à partir des réponses fournies par les résultats de recherche. Le processus de transposition du concept de citoyenneté en contenus historiques effectivement enseignés est discuté sous deux angles. En premier lieu, il s'agit d'explorer comment l'action d'éduquer à la citoyenneté se fait opérationnellement (pratique enseignante) et en deuxième lieu, de se renseigner sur ce qui intervient dans ce processus (facteurs de transposition).

La conclusion revient sur la démarche générale du processus de recherche et présente un résumé des principaux éléments qui ressortent de la recherche. Nous attirons l'attention sur ce qui se fait déjà et ce qui serait souhaitable pour soutenir les enseignants dans cette mission. Les enseignants qui ont accepté de participer à la recherche présentent des arguments didactiques qui justifient leurs choix ainsi que les convictions personnelles qui les motivent dans leurs actions au quotidien. Il en sera question plus loin, mais auparavant, voici la problématique générale qui a généré cette recherche.

## CHAPITRE I

### PROBLÉMATIQUE DE LA RECHERCHE

*La transposition didactique n'est «ni bonne ni mauvaise», ce qui signifie qu'il n'y a pas d'enseignement sans transposition, elle n'est pas un effet pervers, une dénaturation, mais une transformation normale, à laquelle nul n'échappe lorsqu'il veut transmettre un savoir.*

Perrenoud (1998, p. 491)

Les référents théoriques et l'opérationnalisation des intentions éducatives de l'éducation à la citoyenneté soulèvent actuellement des difficultés. En effet, il semble exister autant de définitions de la citoyenneté que d'intentions éducatives, lesquelles sont en lien direct avec les pratiques enseignantes (Evans, 2006; Van Hover & Yeager, 2007). Il importe alors d'examiner comment les multiples conceptions de la citoyenneté se traduisent en pratiques des enseignants d'«*Histoire et éducation à la citoyenneté*». L'éducation à la citoyenneté étant un mandat renouvelé, bien explicite au niveau des intentions et associée, particulièrement au secondaire, à l'enseignement de l'histoire (Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 2003), cette étude vise à mieux documenter les pratiques en développement, les ressources pour la réalisation de ce mandat, ainsi que les limites associées à ce domaine. Dans cette perspective, cette première partie de la recherche présente le contexte général dans lequel se pose le problème de l'éducation à la citoyenneté. Cette section caractérise le projet éducatif québécois en cette matière, fait ressortir les défis reliés à son application, puis se termine par la formulation de la question de recherche et l'énonciation des objectifs.

## 1.1 État de la situation

En raison, notamment, du phénomène de la mondialisation, de la présence accrue de nouvelles technologies de l'information et des communications, les sociétés actuelles sont devenues plus ouvertes, plus hétérogènes et perméables à toutes les influences, à tous les modes de pensée et à toutes les tendances (Duquet & Audet, 1998). Ces influences participent au changement des mentalités et au processus de composition des identités individuelles et collectives. Les nouvelles réalités exigent de reconsidérer nos références identitaires et de redéfinir le rôle et la place du citoyen dans l'organisation de sa vie communautaire (Duhamel & Jutras, 2005). Par conséquent, il devient impératif de fournir à la population des outils lui permettant de concilier la gestion des particularités et le partage des valeurs communes (Duquet & Audet, 1998).

Il est maintenant commun d'entendre que les sociétés occidentales sont éclatées, qu'elles souffrent d'un manque croissant de sens du bien commun et que le vivre-ensemble est préoccupant (Bisaillon & Demers, 1996). Les auteurs du Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) constatent que «les élèves vivent donc des situations où ils doivent relever quotidiennement le défi de la coopération» (MEQ, 2003, p. 28). Le vivre-ensemble se trouve constamment confronté aux phénomènes du pluralisme des valeurs, à des crispations identitaires et à la montée croissante de l'individualisme. Ce pluralisme de valeurs et de visions de la réalité questionne également la possibilité même d'éduquer. Comme le mentionne Vincent (2006), les profondes mutations constituent un enjeu d'instruction et de socialisation. Contrairement aux sociétés traditionnelles où l'Église, par exemple, dictait les comportements et les valeurs à promouvoir, dans les sociétés dites «modernes», «il n'y a pas d'idéologie dominante qui puisse prétendre, d'une manière uniforme, légiférer en matière d'éducation» (Meirieu, 1996, p. 22). La tendance actuelle, vers



une démocratie qui se veut pluraliste et délibérative, pose également un enjeu quant à la finalité, la synergie et l'unité même de l'acte éducatif. Quel type de citoyen veut-on former? Plusieurs avenues sont possibles. De plus, la réalité en dehors du système éducatif complique la tâche. Elle va souvent à l'encontre des valeurs que l'école promeut. C'est ainsi que, par exemple, par rapport aux problèmes de racisme, de torture, de guerres civiles, de brutalité policière ou de rapprochement des élites politiques et financières, plusieurs acteurs sociaux ont tendance à se retourner exclusivement vers la qualité de l'éducation pour amener des changements (Duhamel, 2005). Néanmoins, la nature des rapports de production et de pouvoir affecte peut-être davantage la conscience des gens et détermine en partie ce que les acteurs éducatifs peuvent accomplir (Éthier & Lefrançois, 2007, 2008). Comment l'école peut-elle, par exemple, régler le problème des inégalités sociales, alors que la cause lui est extérieure? Duhamel (2005) se pose la même question en se demandant si l'école est capable de «bien refaire ce que la société elle-même défait» (p. 4). Malgré ces difficultés, les décideurs politiques et certains auteurs (Létourneau, 2008; Meirieu, 1996; Parker, 2008; Perrenoud, 1997) continuent de penser que l'école peut toujours contribuer à alléger cette problématique. Ainsi, le MEQ (2003) affirme que «l'école a un rôle de premier plan à jouer pour sensibiliser les jeunes à leur rôle de citoyen et favoriser leur insertion dans une société démocratique» (p. 29). Même si «l'école ne peut pas à elle seule rectifier la chose» (Éthier & Lefrançois, 2007, p. 381), elle peut tout de même contribuer à aider les jeunes à comprendre la nature de certaines réalités. Elle peut les informer, par exemple, sur les procédures possibles à entreprendre pour transformer et corriger la réalité normative qui les entoure à travers le développement des compétences démocratiques et délibératives (Éthier & Lefrançois, 2007).

Les avis d'enseignants interrogés à l'occasion d'une étude menée par un groupe de chercheurs britanniques (Oulton, Day, Dillon, & Grace, 2004) sur l'enseignement des questions controversées étaient partagés lorsqu'il leur était demandé d'estimer

l'influence de l'école sur les valeurs de la société. Quelques-uns estimaient que l'école a un rôle à jouer dans le changement de la société. D'autres auteurs, comme Létourneau (2008), abondent dans le même sens et considèrent que l'école constitue l'un des lieux et l'un des moyens les plus efficaces pour bâtir les bases d'une société. Certains didacticiens de l'histoire estiment également que cette discipline est un terrain fertile pour équiper les élèves des outils mentaux (des grilles de lecture des réalités sociales, une démarche de réflexion rigoureuse, etc.) et des attitudes propices à la résolution rationnelle des problèmes sociaux (Barton & Levstik, 2004; Éthier, 2004; Éthier & Lefrançois, 2007; Martineau, 2009; Stearns, Seixas, & Wineburg, 2000; Wineburg, 2001). D'autres, qui militent pour la promotion de l'éducation à la citoyenneté à l'école, soutiennent, à la manière de Weinstock (2005, p. 241), que «des citoyens ayant été formés tôt à dialoguer avec des concitoyens très différents sur le plan des valeurs et des pratiques peuvent espérer intérioriser les dispositions affectives et psychologiques requises» (p. 241). Chevallard et Johsua (1991, p. 13) trouvent que le système éducatif est le «dernier porteur des rêves» (p. 13) d'une organisation sociopolitique. Le Conseil supérieur de l'éducation (Duquet & Audet, 1998), quant à lui, considère le système éducatif comme un outil efficace pour conscientiser les citoyennes et les citoyens en devenir au rôle qu'ils peuvent jouer dans l'appropriation du devenir de leur société. Mais la tâche de les préparer à mieux «vivre ensemble» et à être de «bons citoyens» étant complexe et plurivoque, certains chercheurs (Duquet & Audet, 1998; Martineau & Laville, 1998; Ouellet, 2004) se sont penchés sur la nature et le sens de l'éducation citoyenne, et à qui reviendrait la responsabilité de cette action éducative.

Tout en soulignant qu'il serait illusoire de croire que l'école réglerait tout, celle-ci semble être le lieu privilégié pour faciliter cet exercice d'éducation à la citoyenneté, car elle «conditionne l'insertion sociale et professionnelle et elle participe à l'éveil des consciences et à la formation de la personnalité» (Marzouk, Côté, & Kabano,

2000, p. 33). En soulignant cette responsabilité du système éducatif dans l'éducation à la citoyenneté, le rapport Delors (Delors, 1995) propose d'ajouter, aux trois piliers habituels de l'éducation (le savoir, le savoir-faire et le savoir-être), un quatrième : celui du «savoir-vivre-ensemble». Ce volet s'impose, puisque les États nationaux constatent que les élèves doivent acquérir et développer des connaissances, des habiletés ainsi que des attitudes leur permettant de maîtriser leur environnement et de s'intégrer dans un contexte sociétal en mutation en tant qu'«êtres créatifs et citoyennes et citoyens responsables» (Bisaillon & Demers, 1996, p. 19). Ainsi, malgré cette limite du système éducatif, lequel n'a pas d'emprise sur les causes qui lui sont externes, les organisations politiques des sociétés continuent à lui faire confiance et à lui confier cette mission. Parmi ces organisations figure l'État québécois.

#### **1.1.1 Projet québécois d'éducation à la citoyenneté**

Bien que la responsabilité de l'école dans la formation du citoyen ne soit pas une nouveauté pour le système éducatif québécois, puisque cela a été régulièrement souligné dans les réflexions menées depuis les années 1960 (Duquet & Audet, 1998), le tourbillon des changements actuels a conditionné une redéfinition des orientations éducatives. Ayant été saisi par l'évolution des besoins en éducation, le gouvernement québécois a amorcé une réflexion et une action en vue de «mieux cerner le rôle et le mandat du système éducatif en matière d'éducation à la citoyenneté» (Duquet & Audet, 1998, p. 33). Les États généraux sur l'éducation, réalisés en 1995-1996, ont permis de constater que les programmes du primaire et du secondaire, élaborés une quinzaine d'années avant, nécessitaient une «cure de rajeunissement» afin de les adapter aux nouvelles demandes et aux changements sociaux (Bisaillon & Demers, 1996). Les différentes consultations ont abouti à la mise en place d'un projet éducatif qui précise, entre autres, une volonté de former des citoyens actifs et responsables. À travers son programme, le gouvernement du Québec souhaite développer un projet



d'éducation à la citoyenneté qui s'articule autour de trois thèmes : la démocratie, le pluralisme et l'engagement collectif (Duquet & Audet, 1998). Selon le Conseil supérieur de l'éducation (CSE), les objectifs de formation visent la préparation «des individus conscients des caractéristiques et des exigences d'un régime démocratique, dans un contexte où la diversité des valeurs, des origines, des façons d'être et de faire rend problématique l'engagement collectif dans la réalisation des projets communs» (Duquet & Audet, 1998, p. 35-36). Ce projet s'est concrétisé à travers de nouveaux programmes, implantés au niveau primaire en 2000-2001 et au niveau secondaire en 2005-2006.

### **1.1.2 Programme pour l'éducation à la citoyenneté**

À la lecture du contenu global des deux programmes du primaire et secondaire, la construction d'une conscience citoyenne apparaît comme une compétence transdisciplinaire que l'élève devrait développer à travers son cursus scolaire. Comme il est prévu dans le Programme de formation de l'école québécoise (MEQ, 2001), l'éducation à la citoyenneté se réalise de façon formelle et obligatoire auprès de tous les élèves dès la troisième année du primaire, et ce, jusqu'à la cinquième année du secondaire. Dès son tout jeune âge, l'enfant est appelé à prendre graduellement conscience de la place qu'il occupe au sein de son milieu de vie. L'intention éducative est de «permettre à l'élève de participer à la vie démocratique de l'école ou de la classe et de développer des attitudes d'ouverture sur le monde et de respect de la diversité» (MEQ, 2001, p. 50). À la fin du primaire, après avoir appris à différencier son opinion de celles des autres et à saisir certains enjeux logiques, l'élève apprend, au secondaire, à s'interroger sur les positions qu'il adopte, à les nuancer et à prendre des distances à l'égard de ses préjugés. Également, il est incité à établir des liens entre l'action humaine et le changement social (MEQ, 2003).

Au cours de son développement et à travers le cursus scolaire, l'enfant devrait être initié à l'ouverture aux valeurs et aux croyances, même différentes des siennes, et à consolider sa vision du monde tout en renforçant des attitudes et le sens des responsabilités qui incombent à chaque citoyen (MEQ, 2003). À part la socialisation spontanée, occasionnée par la présence du groupe-classe ou de la vie familiale, l'école et les enseignants ont particulièrement «le mandat d'y contribuer par une intervention intentionnelle et systématique» (MEQ, 2001, p. 34). D'après les orientations du programme de formation, l'action de l'école se structure et est encadrée dans un souci de pouvoir réunir l'ensemble des matières dans un tout harmonisé tout en s'assurant d'une liaison évidente entre ce qui s'apprend à l'école et les grands enjeux de la vie. L'intervention de l'enseignant doit privilégier l'engagement des élèves dans sa démarche d'acquisition des apprentissages. Cette démarche devrait permettre d'aller bien au-delà de la seule accumulation de connaissances et rendre l'élève apte à comprendre le monde, à se situer et à agir dans celui-ci (MELS, 2006).

Afin de faciliter ce processus d'acquisition des apprentissages essentiels et adaptés à la réalité sociale de l'élève, la structure du programme a été également revue. Il comporte trois volets obligatoires : (1) des domaines généraux de formation (DGF) : santé et bien-être; orientation et entrepreneuriat; environnement et consommation; médias; vivre-ensemble et citoyenneté; (2) des compétences transversales (CT) : ordre intellectuel; ordre méthodologique; ordre personnel et social; ordre de la communication; (3) des domaines d'apprentissages (DA) : (a) langues; (b) mathématiques, science et technologie; (c) univers social; (d) arts; (e) développement personnel. Le développement d'une compétence s'appuie sur un des cinq domaines généraux de formation. Dans une démarche d'acquisition des savoirs essentiels (progression des apprentissages) comme ceux relatifs à l'éducation à la citoyenneté, le domaine général de formation favorise la contextualisation de la tâche. Par exemple, pour planifier une situation d'apprentissage et d'évaluation, il importe de

déterminer un des axes de développement des domaines de formation afin de déterminer l'angle que l'on veut aborder. Dans sa planification, chaque situation vise à développer au moins une compétence disciplinaire et au moins une compétence transversale. Dans cette structuration du programme, les apprentissages effectués de part et d'autre se complètent et les acquis d'une discipline servent à l'édification des acquis de l'autre, et réciproquement (MEQ, 2003).

Dans le cadre des actions d'éducation à la citoyenneté, ce domaine d'apprentissage bénéficie du concours de plusieurs composantes des compétences disciplinaires. D'après les énoncés du programme, tous les domaines d'apprentissage devraient contribuer au développement de l'identité personnelle, sociale et culturelle de l'élève (MEQ, 2001). Par exemple, le domaine des mathématiques, de la science et de la technologie est appelé à développer des repères culturels permettant à l'élève d'examiner les applications de la science ou de la technologie à la lumière des critères rationnels exigeants, éthiques et responsables (MEQ, 2001). Par ailleurs, d'après les orientations du programme, la discipline d'*«histoire et éducation à la citoyenneté»* est celle qui présente le plus d'affinités avec le domaine général de formation du «vivre ensemble et citoyenneté» (MEQ, 2003). Les activités pédagogiques et scolaires liées à ce DGF devraient faciliter l'acquisition de la compétence citoyenne en intégrant l'un ou l'autre de ses trois axes de développement :

- la valorisation des règles de vie en société et des institutions démocratiques ;
- l'engagement, la coopération et la solidarité, et
- la contribution à la culture de la paix (Marsolais, Desaulniers, & Mainville, 2007, p. 10; MELS, 2006)

Les enseignants de toutes les disciplines doivent planifier leur enseignement en s'assurant d'intégrer des activités qui permettent aux élèves de développer cette compétence à vivre ensemble dans une société démocratique. Cependant, c'est aux enseignants d'histoire que revient prioritairement la tâche d'éduquer formellement à

la citoyenneté. Les trois compétences disciplinaires assignées au cours d'«*Histoire et éducation à la citoyenneté*» (HEC) sont structurées de façon complémentaire afin d'aider les jeunes à construire leur conscience citoyenne. La première compétence vise à aider l'élève à s'interroger sur la réalité sociale qui l'entoure. Il doit s'exercer à se questionner, à poser les problèmes sociaux, à identifier les causes et à être sensible à la nature de leur complexité. La deuxième implique l'enquête pour l'établissement des faits, la nécessité de se documenter, de critiquer des documents pour une prise de position, de considérer les différents points de vue afin de porter un jugement de valeur. La troisième vise, quant à elle, la prise en considération de l'homme et son action comme le moteur des changements sociaux et ainsi reconnaître sa part de responsabilité dans l'avenir de sa société (MEQ, 2003; MELs, 2006).

Les auteurs divergent d'opinion quant aux dimensions de la citoyenneté à considérer et les concepteurs du nouveau programme n'ont pas été explicites à ce sujet (Bédard-Hô & Richard, 2001). Par ailleurs, le programme est clair à propos de la complémentarité des différentes activités de formation et des liens à établir avec les contenus historiques pour un développement de la compétence citoyenne. Après avoir interrogé des réalités sociales dans une perspective historique, l'élève devrait être amené à les interpréter, à analyser leur évolution et leurs changements pour finalement construire sa conscience citoyenne à l'aide de l'histoire (MEQ, 2003). En considérant le cheminement scolaire du primaire au secondaire, quatre disciplines devraient spécialement pourvoir à cette formation. Il s'agit, au primaire, du cours de «*Géographie, histoire et éducation à la citoyenneté*» et, au secondaire, du cours de «*Géographie*» (jusqu'en deuxième secondaire), de l'«*Histoire et éducation à la citoyenneté*» (jusqu'en quatrième secondaire) et finalement du cours de «*Monde contemporain*» (en cinquième secondaire).

Considérant que l'on trouve le plus d'enseignants ayant des spécialités disciplinaires au secondaire (et non au primaire), une attention est portée au cours d'HEC au



secondaire. Bien que deux disciplines, la géographie et l'HEC, proposent des regards complémentaires (MEQ, 2001), la deuxième est ciblée en raison du fait qu'elle offre davantage d'objets d'étude et de références au développement de la compétence citoyenne. Comme le précise le MEQ (2003) dans son programme destiné au premier cycle du secondaire, le programme d'histoire et éducation à la citoyenneté «a été conçu de manière à faciliter l'intégration de différents éléments du programme de formation» (p. 340). En outre, le premier cycle est identifié comme zone d'investigation, plutôt que le deuxième cycle, en raison de la période d'implantation du nouveau programme. Introduit en première année du secondaire depuis l'automne 2005, le nouveau programme a débuté en cinquième année du secondaire à l'automne 2009. Ainsi, ce cours d'HEC, donné au premier cycle du secondaire, devrait nous renseigner davantage sur la manière dont s'actualise le projet québécois d'éducation à la citoyenneté.

### **1.1.3 Du devis ministériel aux pratiques enseignantes**

Dans leur tâche quotidienne de planification des activités d'enseignement, les enseignants doivent effectuer un continuel va-et-vient entre les exigences du programme et les contraintes de la réalité du métier (Tardif & Lessard, 1999). Ceci les amène à transformer et à modifier le programme afin de le mouler aux circonstances uniques de chaque situation d'enseignement et d'apprentissage (Tardif & Lessard, 1999). Même si l'enseignant est invité à maintenir le cap sur les éléments du programme, qui doivent être absolument maîtrisés par les élèves (Tardif & Lessard, 1999), il est possible de déduire que «la décision finale de ce qui est enseigné appartient à l'enseignant» (Tomich, 1992, dans Tardif & Lessard, 1999, p. 254). Plutôt qu'une application mécanique du programme, l'enseignant effectue une réflexion afin d'adapter les éléments de contenu prescrits à son contexte particulier. C'est cette activité réflexive que Durand (1996), de même que Beauchesne et Hensler (1998) qualifient de «raisonnement pédagogique». Celui-ci est défini comme un

«processus de pensée qui mobilise une diversité de connaissances en vue de prendre ou de réviser des décisions sur les intentions et sur les actions reliées à l'enseignement» (Beauchesne & Hensler, 1998, p. 75). Shulman précise que ce processus comprend quatre étapes qui sont (1) la compréhension de la matière à enseigner ; (2) la transformation de ce contenu ; (3) l'action en classe et ; (4) la compréhension renouvelée de la matière (Shulman, 1987, p. 2).

Durant l'étape de compréhension, l'enseignant cherche à appréhender les concepts-clés de la matière. Cette étape permet de recourir à un «système expert» composé de manuels et du programme officiel, tandis que celle de la transformation est spécifique aux enseignants (Durand, 1996). C'est à l'enseignant d'effectuer une sélection et une adaptation, en vue d'identifier ce qui est «enseignable» et assimilable par les élèves. Il a toute la liberté de décider ce qu'il peut enseigner et la séquence des objets d'enseignement (Van Hover & Yeager, 2007). C'est à lui de décider de l'usage des métaphores dans sa présentation, le recours aux images, l'utilisation des analogies, des exemples variés ou pas. Ceux qui se sont intéressés à cette activité systématique de l'enseignant en lien avec les savoirs à enseigner la qualifient de transposition didactique (Chevallard & Joshua, 1991 ; Chevallard, 1994 ; Durand, 1996), une action qui correspond à cette deuxième étape du processus de raisonnement pédagogique (Shulman, 1987).

Comme le propose Durand (1996), le processus de réflexion sur le «comment traduire» les savoirs aux élèves exige de l'enseignant d'exercer une vigilance épistémologique pour préserver la compatibilité de ses choix didactiques avec le projet social. Il doit s'assurer que la distance qu'il prend ou la transformation (ou l'adaptation) qu'il effectue, entre l'objet de savoir et l'objet d'enseignement-apprentissage, lui permettent de garder une certaine cohérence par rapport au savoir de référence. Toutefois, selon les constats de Lebrun (2001), l'exercice de

transposition est souvent compromis par le recours au matériel didactique spécialisé, dont le manuel scolaire. Il est difficile pour certains enseignants qui perçoivent les manuels scolaires comme des reflets exacts des prescriptions officielles - une perception renforcée par l'agrément du ministère (Lebrun, 2001) - de se distancier des représentations ou des stratégies d'intervention didactique que ces mêmes manuels véhiculent (Larose & Ratté, 2001). D'ailleurs, d'après le CSE (Duquet & Audet, 1998, p. 42), «les textes des programmes sont parfois mis de côté par les enseignants au seul profit des manuels scolaires» (p. 42).

Selon Larose et Ratté (2001), le niveau de dépendance au manuel serait fort probablement tributaire de la compétence de l'enseignant en la matière à enseigner. «Le recours au manuel est éventuellement à relier au degré d'aisance des enseignants face aux savoirs à enseigner» (Lebrun, 2001, p. 178). Larose et Ratté (2001) estiment que si le praticien dispose d'une formation disciplinaire adéquate et que la connaissance de la matière à enseigner est solide, il est fort probable que le rapport au manuel soit teinté d'une appropriation critique. Les praticiens de ce calibre peuvent exercer, sur les textes d'un manuel, une activité critique de construction de sens et de mise en perspective. C'est ce que Tochon (1989, p. 25) soutient lui aussi, lorsqu'il avance que, «plus l'enseignant est compétent, plus il prend de liberté dans l'utilisation des manuels» (p. 25). Le phénomène de dépendance ayant été identifié comme fort plausible chez les enseignants du primaire (Larose & Ratté, 2001), l'on peut alors supposer que les enseignants du secondaire, ayant une certaine formation disciplinaire en histoire, par exemple, sont susceptibles d'effectuer un filtrage critique des objets d'enseignement pour l'éducation à la citoyenneté. Si tel est le cas (et cela n'a pas encore été démontré), la phase de transformation et de planification du cadre de «vie» des savoirs en classe pourrait se réaliser sans une forte influence du manuel. Pour le CSE (Duquet & Audet, 1998), l'influence du manuel serait d'ailleurs un facteur explicatif de l'écart souvent constaté entre les programmes officiels et les contenus réellement enseignés. Cependant, bien qu'un regard critique apporte une

valeur ajoutée, il n'est pas suffisant pour assurer un bon enseignement et la dépendance au manuel n'offre aucun indice d'incompétence pédagogique.

Comme le mentionne Lebrun (2001), la planification des activités d'enseignement en sciences humaines – dont l'orientation éducative est axée sur la fonction critique – exige, plus qu'ailleurs, des efforts de rationalité, de distanciation et de raisonnement didactique et pédagogique. En plus de façonner et de remodeler le programme, l'enseignant doit prendre des décisions quant aux choix des moyens et des visées éducatives qu'il privilégie, des négociations qu'il entreprend avec les élèves, la direction de l'école, les collègues, les parents, et d'autres interlocuteurs au sujet de ses choix et de son interprétation. En effet, il doit composer avec les besoins des élèves, la situation pédagogique, son expérience, ses préférences et ses valeurs personnelles. Il est tenu alors de prendre du recul par rapport aux connaissances et aux attitudes qu'il met en jeu. Bien que Chevallard (1994) suggère que la distance entre le savoir à enseigner et le savoir enseigné soit relativement courte et que la ressemblance soit suffisamment bonne, ce travail de transformation ou de transposition des savoirs devient délicat lorsque le savoir même à enseigner fait l'objet de multiples interprétations, ce qui est le cas en matière d'éducation à la citoyenneté.

#### **1.1.4 La citoyenneté dans ses multiples conceptions**

L'éducation à la citoyenneté, qui se résume en une action éducative visant à contribuer à la construction des compétences citoyennes s'exprimant dans la vie sociale et politique (Audigier, 2006), repose sur un concept qui a évolué et qui change de sens selon la réflexion qu'on fait sur la condition humaine (Boisvert, Hamel, & Molgat, 2000) : la citoyenneté. Cependant, l'évolution de ce concept n'est toutefois pas unanime ou uniforme, car le dosage des compétences à développer varie d'un acteur à l'autre, d'une société à l'autre et selon les dimensions considérées. Ces



dernières sont aussi loin d'un consensus dans les écrits (Ouellet, 2002). L'action éducative en faveur de la citoyenneté se distingue d'une autre selon la dimension privilégiée. Ceci n'est pas sans impact sur le type de citoyen à former, car on peut, selon l'angle considéré, favoriser le développement d'un individu loyal et docile respectant ses responsabilités personnelles, un autre qui participe dans les affaires sociales avec des initiatives concrètes ou alors un troisième qui remet en question les injustices et s'intéresse à leurs causes (Westheimer & Kahne, 2004). L'éducation à la citoyenneté est donc tributaire de la société que l'on veut construire. Certains auteurs (Ouellet, 2002; Schnapper, 2000; Weinstock, 2000) ont déjà constaté que les actions éducatives pour la compétence citoyenne sont diversifiées. Le concept de citoyenneté a des référents multiples et se prête facilement à des manipulations idéologiques (Weinstock, 2000). Chacun y place ce qu'il veut en fonction de ses préférences.

Comme l'a constaté Martineau (1999), dans sa recherche sur les conceptions des futurs enseignants d'histoire, «la conception des enseignants à l'égard d'une matière influence leur adhésion à l'esprit des programmes d'études, et au bout du compte leur façon d'enseigner» (p. 23). Gudmundsdottir (1990) soutient que la conception de la matière enseignée est congruente avec les pratiques enseignantes en classe. Pour elle, la compréhension et la connaissance qu'un enseignant a de la matière à enseigner influencent ses choix didactiques, de même que l'estimation des besoins des élèves, ce que la recherche de Bouhon (2009) confirme à son tour. Ceci amène alors à un questionnement sur la nature des choix didactiques réalisés dans une discipline, surtout lorsqu'elle est à la merci de multiples interprétations, comme pour l'HEC. Le même questionnement est accentué par le constat d'Audigier (2000) qui mentionne qu'«il n'y a pas de pratiques enseignantes standardisées en éducation à la citoyenneté. Tout ce qui se rattache à la pédagogie du projet, à la coopération, à des réalisations précises et identifiées, tout ce qui met en avant des situations d'échange et de dialogue, est, a priori, favorable à l'éducation à la citoyenneté» (p. 40). Ainsi, comme

le concept de «citoyenneté» se prête facilement à diverses interprétations et qu'il recouvre un spectre très large de pratiques et de domaines intellectuels (Cardin, 2004; Riel, 2000), notre regard porte sur les pratiques en émergence depuis l'implantation du nouveau programme au Québec.

## 1.2 Problème de recherche

Comme le souligne Tozzi (1996), l'éducation à la citoyenneté est une expression qui n'a de sens que si l'on parvient à donner un contenu au concept même de «citoyenneté». Ceci pose alors un problème de définition formelle de contenu puisque celui-ci est instable et multidimensionnel. Même si le devis ministériel devient précis quant à l'intention et aux axes du domaine du «vivre ensemble et citoyenneté», l'organisation du contenu est laissée à la discrétion de l'enseignant.

Lefrançois (2004), qui analyse le programme de formation dans sa présentation, mentionne l'absence d'orientations ministérielles pour un modèle de formation civique à édifier. Il rappelle également que les conceptions de la citoyenneté sont variables et plurielles et qu'«aucune tentative de description, d'explication ou de définition de la citoyenneté n'apparaît dans le programme de formation de l'école québécoise» (Lefrançois, 2004, p. 75). À ces inquiétudes, le même auteur ajoute les imprécisions de contenu du programme quant à la part qui revient à l'école, à la famille et à la société civile en général. Pour Lefrançois (2004), les imprécisions sont des obstacles qui peuvent pousser les enseignants à accorder à cet enseignement «un statut décoratif», le laissant à la merci du développement du curriculum caché et ainsi, l'écarter peu à peu de leurs préoccupations didactiques. McAndrew (2006) n'est pas de cet avis, car elle trouve que la complémentarité des différentes activités et les liens avec les objets historiques ont été davantage discutés, même si elle souligne aussi un manque d'opérationnalisation en compétences disciplinaires. Selon cette auteure, il n'est pas facile de discerner, dans le programme, un contenu spécifique à

l'éducation à la citoyenneté. Même si tout programme laisse de la latitude à l'enseignant pour l'organisation des contenus (Inchauspé, 2007), la marge de manœuvre perd son sens quand elle est illimitée. L'ouverture du programme, ainsi que la part laissée à l'initiative de l'enseignant pour l'éducation à la citoyenneté, font de la place aux interprétations plurivoques. Bédard-Hô et Richard (2001) abondent dans le même sens en soulignant que «si l'éducation à la citoyenneté est bien mise en évidence dans la présentation, elle n'est pas déployée par la suite dans les compétences, les composantes, les manifestations et le contenu disciplinaire» (p. 28). C'est à l'enseignant de concrétiser les visées éducatives et d'effectuer une transposition didactique des objets d'enseignement, mais qui doit être la mieux réfléchie possible, afin de cibler les savoirs correspondant aux demandes didactiques de la société (Chevallard & Joshua, 1991).

Au secondaire, comme l'histoire sert de point d'ancrage à l'éducation à la citoyenneté, l'enseignant est invité à garder un meilleur arrimage entre l'histoire et l'éducation à la citoyenneté (Bouvier, 2008). Tel que le soulignent Bédard-Hô et Richard (2001), «ce n'est pas uniquement en comparant des sociétés et en les étudiant qu'on apprend à devenir un citoyen responsable et éclairé» (p. 28). Puisque l'articulation de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté ne va pas de soi (Demol, 2000), un exercice de transposition est requis. «Un travail sur les références théoriques et pratiques de la citoyenneté et sur les compétences à construire» (Audigier, 2002, p. 460) est indispensable. L'enseignant doit garder à l'esprit, par exemple, que la posture critique dans l'enseignement varie selon les disciplines, l'âge des élèves et même selon le rapport au savoir de l'enseignant (Perrenoud, 1997).

Dans cet exercice de transposition, qui peut se faire souvent inconsciemment, l'enseignant est également invité à prendre en considération les mécanismes de transposition qui caractérisent les différents niveaux. En fait, le passage d'un savoir

(savant) à un objet d'enseignement se réalise en plusieurs étapes (Astolfi, Darot, Ginsburger-Vogel, & Toussaint, 1997; Bain, 1997) et chaque niveau comporte un risque d'éloignement dénaturant le savoir de référence (Bain, 1997). Selon Bain (1997), le travail des auteurs des programmes ou des manuels implique, tout comme dans toute autre publication ou tout exposé, une réinterprétation de la réalité par laquelle certains savoirs ou pratiques font l'objet de simplifications, d'adaptations au groupe cible. «Soucieux de valoriser leurs travaux, ils sont amenés à des simplifications ou à des extrapolations abusives» (Bain, 1997, p. 16). En ce qui concerne les objets de savoir effectivement enseignés, à part les schématisations réductrices motivées par le souci d'être plus concret, les simplifications occasionnées par les besoins d'une réponse rapide, l'adaptation du contenu au programme de contrôle officiel, etc., les contraintes situationnelles de classe imposent aussi de nouvelles formes de transposition.

Outre ces contraintes qualifiées d'extérieures et pédagogiques, Barton et Levstik (2004) signalent que les facteurs individuels et sociaux sont également présents dans cet exercice. Selon ces auteurs, les enseignants prennent leurs propres décisions quant à la manière d'implanter le programme de formation. Dans leur synthèse au sujet de la relation entre les connaissances de contenu et les pratiques en classe, Barton et Levstik (2004) postulent que les contenus universitaires reçus lors de la formation initiale ont moins d'importance dans la conception de l'enseignement surtout quand les faits observés dans la réalité concrète contredisent ces contenus. Tel que ces auteurs l'expriment, les enseignants peuvent maîtriser l'histoire comme discipline et connaître la façon de l'enseigner recommandée ou prescrite sans le faire pour autant. Ceci nous amène à supposer qu'il y a une multitude de facteurs qui entrent en jeu dans la détermination des objets d'enseignement. Il nous apparaît dès lors essentiel de s'informer de ce qui se fait.

Des études qui ont été réalisées au sujet des facteurs de transposition didactique (McCowan, 2008) ou au sujet des éléments qui influencent l'implication d'un enseignant dans le processus d'éducation à la citoyenneté (Myers, 2005) montrent que ces facteurs sont de trois niveaux. Il s'agit des facteurs individuels liés à l'expérience de l'enseignant en question, ses valeurs et ses conceptions, des facteurs institutionnels qui peuvent soutenir ou contredire la pédagogie ou toute autre démarche de l'enseignant et, enfin, des facteurs contextuels qui offrent un cadre idéologique et politique pour la pratique citoyenne. En proposant un cadre de compréhension du processus de transposition du programme, McCowan (2008) situe la dynamique à quatre niveaux : une projection de la personne idéale que l'on veut former, le programme de formation prescrit, le programme effectif tel qu'il est enseigné et les apprentissages réalisés par les élèves. Dans cette étude, l'attention particulière concerne la dynamique qui caractérise le passage du deuxième niveau au troisième niveau (du programme formel au programme effectif). L'intention est de caractériser le travail de l'enseignant dans cette dynamique et non le travail des concepteurs de programme ni les effets sur les apprenants. Rares sont les études qui se sont préoccupées de ce travail des enseignants dans sa phase d'adaptation des objets d'enseignement.

Mises à part les transformations qui caractérisent le passage d'une étape à l'autre, McCowan (2008) mentionne que la qualité de l'action mise en œuvre à la troisième phase dépendra fortement de la compatibilité ou la dissonance entre la vision de l'enseignant et le projet d'éducation à la citoyenneté. Myers (2005) revient sur ce rôle si important de l'enseignant, en insistant sur l'impact de son expérience dans le choix des objets d'enseignement. Cet auteur, qui s'est intéressé à la nature des prestations des enseignants en matière d'éducation à la citoyenneté, lorsqu'ils sont actifs et engagés dans des mouvements politiques ou des organismes sociaux, arrive à la conclusion que «l'expérience politique d'un enseignant exerce une forte influence sur le traitement du contenu curriculaire et le choix des méthodes d'enseignement»



(Myers, 2005, p. 13, traduction libre). Le même auteur estime que, dans ce domaine d'éducation à la citoyenneté, «l'acte d'enseigner et les croyances que l'enseignant développe tout au long de son expérience sont inséparables» (Myers, 2005, p. 13, traduction libre). D'autres auteurs ont également identifié un lien entre les convictions personnelles, les valeurs, la perception du programme de formation et les pratiques enseignantes déployées en classe (Kahne & Sporte, 2008 ; Van Hover & Yeager, 2007 ; Westheimer & Kahne, 2004). Dans leurs travaux de recherche en lien avec l'enseignement de l'histoire, Barton et Levstik (2004) et Van Hover et Yeager (2007) ont identifié un lien entre les objectifs personnels de formation d'un enseignant et les stratégies qu'il adopte dans les activités d'enseignement-apprentissage qu'il monte en classe. Dans ce processus d'enseignement-apprentissage, les enseignants encouragent et soutiennent les élèves qui réagissent dans le sens de leurs perspectives (Evans, 1990 ; Hess, 2005 ; Van Hover & Yeager, 2007). En matière d'éducation à la citoyenneté, Hess (2005, 2008) et Parker (2008) concluent que l'interprétation personnelle de l'enseignant en lien avec l'éducation à la citoyenneté devient un élément important dans la sélection des objets d'enseignement. C'est cette perspective qui justifie l'intérêt d'étudier la nature des transformations que subit un savoir essentiel en histoire lorsqu'un enseignant envisage la construction de la conscience citoyenne chez ses élèves.

Evans (2006) a mené une étude, sur les pratiques des enseignants en lien avec l'éducation à la citoyenneté, qui rapporte des préférences des enseignants dans leurs choix des objectifs d'apprentissage. Malgré le fait qu'il note un haut niveau d'ambiguïté entre ce que les enseignants déclarent et ce qu'ils font effectivement, les données issues de son questionnaire et ses entrevues lui permettent d'identifier cinq facteurs les plus influents dans la transposition et dans la détermination des objectifs d'enseignement-apprentissage. Il s'agit de la définition personnelle de l'enseignant en lien avec l'éducation à la citoyenneté, son expérience de vie personnelle et sociale, les caractéristiques de ses apprenants, ses connaissances pédagogiques et les facteurs

contextuels. Parmi ces cinq facteurs, il souligne que la conception de la citoyenneté est un facteur plus important pour fixer les objectifs d'enseignement-apprentissage. Considérant ce constat relatif à la place et le rôle de l'enseignant dans la transposition didactique des objets d'enseignement (Van Hover & Yeager, 2007), ainsi qu'à l'impact indéniable de sa conception lorsqu'il est question d'éduquer à la citoyenneté (Evans, 2006), l'objet de cette recherche est de se renseigner sur les pratiques enseignantes en émergence dans une classe d'HEC du point de vue de la transposition du concept de citoyenneté.

Pour nous aider à regarder comment se transpose le concept de citoyenneté dans les pratiques enseignantes, les travaux de Westheimer et Kahne (2004) aident à distinguer différentes visions présentées en terme de type de citoyen qu'un projet éducatif d'une école peut viser. D'après ces auteurs, les pratiques d'une école ou alors d'un enseignant peuvent contribuer à former : (a) un citoyen responsable ; (b) un citoyen impliqué ou ; (c) un citoyen épris de justice. Le détail de cette typologie est présenté au point 2.2 du cadre conceptuel.

À la suite d'une analyse documentaire du PFEQ visant à identifier le type de citoyen soutenu par le programme, Éthier et Lefrançois (2009) constatent une prescription ministérielle soutenant une formation combinée des citoyens responsables, impliqués et épris de justice. En effet, si les éléments associés à la formation du premier et du deuxième type de citoyen (selon la typologie de Westheimer et Kahne, 2004) sont plus nombreux dans le programme, «la finalité expresse est de former les citoyens du troisième type» (Éthier & Lefrançois, 2009, p. 28). En effet, dans sa présentation, le programme «répudie les visions moralistes, instrumentalistes, mécanistes ou statiques du savoir et de la politique» (Éthier & Lefrançois, 2009, p. 28) et met plus d'accent sur la réflexion et le débat. À la lumière de leur analyse, un enseignant qui promeut l'une ou l'autre vision ne serait donc pas en contradiction avec le programme. Cependant, à ce jour et dans ce contexte du renouveau pédagogique, aucune étude ne

nous permet de nous renseigner sur les préoccupations des enseignants québécois en cette matière et sur les types de citoyens les plus soutenus par les pratiques enseignantes.

Comme plusieurs données empiriques ont déjà démontré que les programmes sont une donnée et que leur application en est une autre (Cardin, 2004 ; Duquet & Audet, 1998 ; Éthier & Lefrançois, 2009), il semble important de se renseigner sur la manière dont l'intention de former des citoyens actifs et engagés est transposée dans les pratiques des enseignants. Le débat social et politique qui a pris place, au printemps et à l'été 2006 autour du programme d'histoire pour le deuxième cycle du secondaire, fait état d'une certaine tension entre les acteurs concernés par cette mission d'éduquer à la citoyenneté. Les arguments à la base de la position de deux camps (pour et contre) montrent que ce n'est pas sur le plan didactique et pédagogique que se situe le débat. C'est au niveau des contenus d'enseignement que la divergence des points de vue a le plus été soulignée. Le camp du contre soutient que le programme d'HÉC ne fait pas assez de place aux faits et événements historiques du Québec et a tendance à soutenir davantage le fédéralisme plutôt que le nationalisme québécois. Mises à part certaines accusations sur l'approche socioconstructiviste, qualifiée d'ésotérique et d'obscur (Robitaille, 2006), plus rares sont les personnes qui contestent directement l'aspect organisationnel des activités d'enseignement-apprentissage, l'approche par compétences et la mission d'éduquer à la citoyenneté. En considérant la latitude qu'a l'enseignant de choisir les contenus (surtout dans ce domaine où seuls les axes de développement sont indiqués), de fixer leur séquence et constatant aussi la présence implicite des éléments de la controverse dans le programme, il est intéressant de s'informer si les enseignants du premier cycle du secondaire dont le programme porte sur l'histoire occidentale ont les mêmes préoccupations pour le choix des objets et des contenus d'enseignement. Cette controverse, au sujet de l'histoire nationale et en lien avec l'identité nationale (Bouvier & Lamontagne, 2006 ; Cardin, 2009 ; Éthier et coll., 2010), suppose une



préoccupation au sujet du type de citoyen à former. Mais ce débat a, jusqu'alors, été porté par des didacticiens, des journalistes, des représentants des enseignants. Pour le moment, il est difficile de savoir comment cette mission d'éduquer à la citoyenneté a été reçue par les principaux intéressés que sont les enseignants (Cardin, 2009 ; Létourneau, 2008). La présente recherche a l'intention de documenter cette réalité.

La recherche amorcée en 2005-2006 sur l'arrimage de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté au premier cycle du secondaire par Bouvier (2008) livre quelques expériences d'enseignement-apprentissage dans ce domaine. L'auteur pointe des difficultés d'application des intentions du programme chez les enseignants. L'une des deux enseignantes engagées dans cette recherche signale qu'elle «éprouve beaucoup plus de difficultés à créer des activités reliant l'histoire et l'éducation à la citoyenneté de façon précise» (Bouvier, 2008, p. 86). La deuxième enseignante affirme aussi que «ces deux champs disciplinaires se confondent et que leur enseignement demeure imbriqué» (p. 89). Une considération de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté comme deux disciplines, deux dimensions ou deux aspects complémentaires peut être source de pratiques différentes. Nous considérons ces deux aspects de la discipline d'«*Histoire et éducation à la citoyenneté*» comme deux dimensions complémentaires où l'histoire sert de zone de décollage à l'éducation à la citoyenneté. Par ailleurs, les témoignages sur les pratiques actuelles que nous livrent deux autres enseignantes, Bédard et Dumais-Lévesque (2009), font aussi état d'un difficile passage à la pratique. La troisième compétence relative à la construction de la conscience citoyenne est moins touchée et ces enseignantes sont moins confiantes de leur contribution. Tel qu'elles l'expriment, elles soutiennent la vision mécaniste de l'acquisition du savoir (accumulation de connaissances), une approche non soutenue par le programme. L'une d'entre elles le signale en déclarant qu'elle est souvent obligée de «recourir à l'enseignement plus traditionnel afin de bien faire comprendre aux élèves les notions théoriques de base» (Bouvier, 2008, p. 90). Pour le moment, aucune étude ne nous permet d'en savoir davantage sur les défis reliés à

l'appropriation de l'esprit du programme par les acteurs. Il est pertinent et opportun de s'informer sur la façon dont se réalise le projet québécois de formation des citoyens responsables et éclairés surtout en classe d'HEC. À partir de ce besoin, la question et les objectifs de cette recherche sont présentés ci-après.

### **1.3 Question de recherche**

Comment le concept de citoyenneté est-il transposé dans la pratique par des enseignants d'«*histoire et éducation à la citoyenneté*» au premier cycle du secondaire ?

### **1.4 Objectifs de la recherche**

#### **Objectif général**

Explorer les pratiques enseignantes en développement dans le cadre du programme d'«*Histoire et éducation à la citoyenneté*», afin de décrire comment le concept de citoyenneté est transposé.

#### **Objectifs spécifiques :**

Cette recherche poursuit plus particulièrement les quatre objectifs suivants :

1. Décrire les pratiques déployées par les enseignants pour travailler le concept de citoyenneté ;
2. Identifier les arguments didactiques liés à leurs choix des objets d'enseignement ;
3. Selon le type de citoyen que l'enseignant veut former, analyser comment le concept de citoyen est transposé ;
4. Identifier les contraintes internes et externes perçues par les enseignants dans l'opérationnalisation de leurs choix didactiques.

Dans l'ensemble, cette recherche vise à décrire et à documenter, par un processus qualitative/interprétative, les pratiques des enseignants en «*Histoire et éducation à la citoyenneté*» du point de vue de la transposition didactique du concept de citoyenneté. En plus d'explorer le processus de la transposition didactique chez un enseignant par l'examen de son processus décisionnel, ses arguments didactiques pour choisir le contenu d'enseignement, l'exploration des pratiques vise également à s'informer des contraintes associées à l'opérationnalisation de cette mission d'éduquer à la citoyenneté.

Le chapitre qui suit tente de préciser les éléments conceptuels qui pourraient caractériser une transposition didactique dans le traitement d'un objet d'enseignement comme le concept de citoyenneté. Pour ce faire, les concepts de citoyenneté, d'éducation à la citoyenneté, de transposition didactique, de décision didactique et de pratique enseignante font l'objet d'une exploration théorique. Deux de ces concepts sont largement discutés, car ils constituent la pierre angulaire de cette recherche. L'éducation à la citoyenneté et la transposition didactique sont des concepts fondamentaux de la présente étude.

## CHAPITRE II

### CADRE CONCEPTUEL

*«L'analyse des processus d'enseignement tels qu'ils sont, et non tels qu'ils pourraient être, repose sur la conviction que la connaissance et la compréhension des processus d'enseignement par ceux qui les pratiquent sont l'une des conditions nécessaires du progrès pédagogique à long terme» (Dunkin, 1986)*

Afin de définir notre objet d'étude et d'analyser ce qui se fait en contexte de classe, un éclairage de certains concepts est nécessaire. À cette fin, ce chapitre présente une démarche d'analyse conceptuelle applicable aux concepts reliés à la transposition didactique du concept de citoyenneté en enseignement de l'histoire. L'intention est d'identifier les constituants du champ sémantique des concepts associés au phénomène de transposition tout en dégagant, en même temps, la compréhension propre de chaque concept ainsi que son extension ou alors son étendue (Van der Maren, 1996). Afin de mieux tracer les contours de cet objet, il est éclairant de définir ce qui suit : la citoyenneté, l'éducation à la citoyenneté, la transposition didactique, la décision didactique et la pratique enseignante. Nous examinerons alors les différentes utilisations et les applications de ces concepts en contexte de pratique enseignante.

Pour nous donner un cadre d'interprétation des actions d'éducation à la citoyenneté, nous commençons ce chapitre par une présentation des considérations historiques relatives à l'évolution des conceptions relatives à la citoyenneté. Nous présentons d'abord quelques éléments permettant de comprendre le sens accordé au concept de

citoyenneté dès son invention ainsi que les différentes significations qui lui ont été accordées tout au long de l'évolution des réflexions sur la relation entre un individu et son organisation politique. Nous présentons ensuite quelques considérations théoriques issues des travaux des chercheurs en lien avec les dimensions à considérer lorsqu'il faut réfléchir à une action d'éducation à la citoyenneté. Cette action éducative est discutée au regard de quelques repères et composantes qui font consensus auprès des penseurs de la citoyenneté, surtout en ce qui concerne les modèles de citoyenneté et les différentes idéologies pouvant alimenter les pratiques enseignantes. Par la suite, le concept de transposition est abordé afin d'en analyser le contexte didactique ainsi que les facteurs qui entrent en jeu lors de sa réalisation. La décision didactique et son lien avec la transposition sont discutés et, finalement, le concept de pratique enseignante est défini afin de situer son interprétation dans la présente recherche.

## 2.1 Citoyenneté

Les termes «citoyen et citoyenneté» ont été utilisés, pour la première fois, au V<sup>e</sup> siècle avant notre ère à Rome et dans la Grèce antique, plus précisément à Athènes (E. Brisson, J.-P. Brisson, Vernant, & Vidal-Naquet, 2000; Demol, 2000; Finley, 1976). À cette époque, Athènes représentait une communauté de citoyens, habitants de la cité. Un citoyen est toujours un membre d'une organisation : la cité. À Athènes, «le mot grec qui désigne le citoyen, *politès* dérive directement du mot qui désigne la cité, *polis* (Brisson et coll., 2000). La cité étant un territoire, c'est «l'unité du lieu qui fait l'unité de la cité et les citoyens sont ceux qui ont en commun leur unique cité» (Demol, 2000, p. 19). Se reportant à la réalité romaine, ces termes «cité» et «citoyen» ont d'ailleurs une même origine étymologique latine : *civitas* et *civis* (Demol, 2000). Selon Demol (2000), «la citoyenneté implique l'enracinement, la territorialisation. Le citoyen est toujours de quelque part» (p. 65). Dès son origine, le terme «citoyen» désignait un membre d'une société libre, un habitant d'une ville et qui jouissait des



privilèges de cette ville. Mais depuis, l'idée de citoyenneté a évolué en fonction de la réflexion menée sur la condition humaine, surtout sur la relation entre un individu et son organisation politique.

Dès son invention, la citoyenneté confère essentiellement des droits de participation aux affaires de la cité, un privilège réservé toutefois aux hommes libres, en excluant par ce fait, une grande partie des habitants de la cité (Finley, 1976). La citoyenneté des anciens Grecs était associée à une possibilité de participation aux affaires communes de la cité (ou à la chose publique, auraient dit les Romains). Il convient de noter que ce statut de citoyen supposait une liberté de participer aux décisions relatives à la gestion des affaires de la cité par opposition aux autres catégories de la population qui en étaient exclues (les esclaves, les métèques, les femmes et les enfants). Par ailleurs, comme le mentionne Novack (1971), cette participation d'une partie de la population (un tiers dans le cas d'Athènes dans ses débuts selon Novack) se faisait en fonction des orientations d'une élite, un groupe des non-exploités. De la démocratie primitive à Athènes (Novack, 1971) à la démocratie délibérative souhaitée actuellement (Éthier & Lefrançois, 2007), la participation des citoyens dans leur administration est une donnée et elle est soulignée officiellement dans les textes légaux, mais son exercice prend différentes formes. L'élite au pouvoir n'éprouve aucun intérêt à accroître la réciprocité sociale et économique et cherche à diviser les gouvernés pour leur exploitation (Éthier & Lefrançois, 2007 ; Novack, 1971). Les gouvernés, comparables aux exclus d'Athènes, ont alors à réévaluer régulièrement la part qui leur revient dans la gestion de la cité et à réclamer des améliorations au besoin (Novack, 1971). En d'autres termes, la démocratie (comprise dans le sens de la gestion des affaires publiques par les citoyens) est tributaire de certaines luttes et des efforts de vigilance des gouvernés. Elle est alors acquise et non reçue et la forme qu'elle prend est relative à une organisation politique et à son époque.

La formule d'organisation politique inventée par les Grecs ayant été critiquée et modifiée par des opposants afin d'aboutir, par la suite, à des organisations aristocratiques et oligarchiques (Vidal-Naquet, 2000), le rapport au pouvoir du citoyen a été profondément modifié. La participation du citoyen dans la gestion de la cité a été réduite au profit d'une élite sociale. C'est le mouvement des révolutions américaine et française qui a ramené sur scène une nouvelle conception de la citoyenneté. Ces révolutions ont amené les notions de droit et de liberté, ainsi que la notion d'égalité des humains résultant de l'isonomie (égalité devant la loi), une invention du législateur grec Clisthène au VI<sup>e</sup> siècle. Marshall (1994) évoque l'idée de citoyenneté politique où toutes les personnes, sans distinction aucune, ont eu progressivement le droit d'élire et de participer à la vie politique. La liberté de participation associée à la citoyenneté des anciens Grecs ou Romains est devenue une liberté de jouissance (Vidal-Naquet, 2000), comprise dans le sens d'avoir des droits et la liberté individuelle. Par ailleurs, il convient de noter que la nature et la qualité de la liberté citoyenne ont été précisées au fil du temps. Kymlicka (1992) mentionne qu'au XVIII<sup>e</sup> siècle, la citoyenneté était avant tout une affaire de droits civils (droit à la dignité, à l'égalité, etc.). Marshall (1998) qualifie ce rapport au pouvoir de «citoyenneté civique». Au XIX<sup>e</sup> siècle, ce sont les droits politiques ou la citoyenneté politique, selon l'appellation de Marshall (droit de vote, droit d'être candidat aux élections), qui dominaient la scène et, au XX<sup>e</sup> siècle, l'accent a été mis sur les droits sociaux : citoyenneté sociale (droit à l'éducation, à un niveau de vie adéquat, à la santé, etc.). Schnapper (2000) résume cette évolution, laquelle a été totalement inclusive (intégrant les nouvelles acquisitions aux anciennes), en accordant trois sens au concept de la citoyenneté : (a) un sens juridique où le citoyen reste un sujet de droits et de libertés individuelles ; (b) un sens politique où le citoyen garde une légitimité politique (le citoyen est souverain) ; et (c) un troisième sens qualifié de social où la citoyenneté est considérée comme la source du lien social. La tendance actuelle serait celle de retrouver l'autre côté de la médaille, les devoirs ou les responsabilités des citoyens en ciblant leur participation à des projets collectifs selon



Bourgeault (2005). Cet auteur soutient que la citoyenneté actuelle n'est plus essentiellement fondée sur le partage consensuel ou unanime des choses. «Elle ne peut plus se vivre dans le seul cadre libéral des droits de la personne et des libertés individuelles» (Bourgeault, 2005, p. 143). En outre, il précise que :

«La citoyenneté s'exerce aujourd'hui dans la discussion et le débat, dans la recherche des voies nouvelles, refusant le consensus qui répudierait la dissidence; puis dans la participation et l'engagement solidaire, mais lucide et toujours différencié, dans l'action (et ce, tant au plan local qu'à l'échelle mondiale) ; et retour critique, évaluation [...] dans la reprise ou dans la poursuite de la discussion, le débat demeurant ouvert et donc permanent» (Bourgeault, 2005, p. 143).

La citoyenneté, qui se veut démocratique dans la conception actuelle, cesse de se référer principalement au respect des institutions et à l'obéissance aux lois. Elle fait davantage appel à la distance critique par rapport à l'ordre établi et aux règles, par rapport à la cité telle qu'elle est, et à la proposition d'autres choix. C'est une redéfinition du sens de la participation ébauché par les anciens Grecs. Cependant, il convient de mentionner que les observations de Novack (1971) valent encore : la démocratie représentative est vénérée et l'élite filtre les données aux gouvernés, empêchant ainsi ces derniers à pouvoir former des préférences politiques éclairées. Des lobbies et la corruption infectent l'efficacité de la représentation (Éthier & Lefrançois, 2007) et les gouvernés payent le prix avec des services incomplets aux plus démunis, la privatisation des services aux citoyens, les taxes qui ne cessent pas d'augmenter, etc. Le sens de la citoyenneté s'intègre dans cette dynamique de participation inégalitaire et il est toujours hypothétique de voir l'élite avec une réelle volonté de combattre les oppressions ou une certaine convivialité avec ceux qui critiquent ouvertement leurs actions. La vision de Bourgeault telle que présentée dans la citation ci-haut reste un idéal à atteindre et elle est loin d'être observée dans la vie quotidienne des citoyens.

L'idée n'étant pas de s'attarder sur les conditions dans lesquelles la citoyenneté s'exerce, mais d'explorer plutôt les différentes significations que ce concept génère chez les enseignants, cette section essaie de retracer les contours de ce concept. Ainsi, il est important d'examiner les différents aspects et les dimensions que comporte ce concept. De prime abord, il convient de mentionner que le retour à la scène politique du concept de citoyen, après les mouvements révolutionnaires des XVII<sup>e</sup> et XVIII<sup>e</sup> siècles, s'est accompagné par un usage enthousiaste et parfois excessif (Schnapper, 2000). Utilisé sous forme d'adjectif, on le voit associé à diverses activités comme la rencontre citoyenne, le café citoyen, une action citoyenne, etc., pour ne signifier que ce qui est non professionnel, social, sympathique, convivial, quelque chose qui est propre à unir (Boisvert et coll., 2000; Schnapper, 2000).

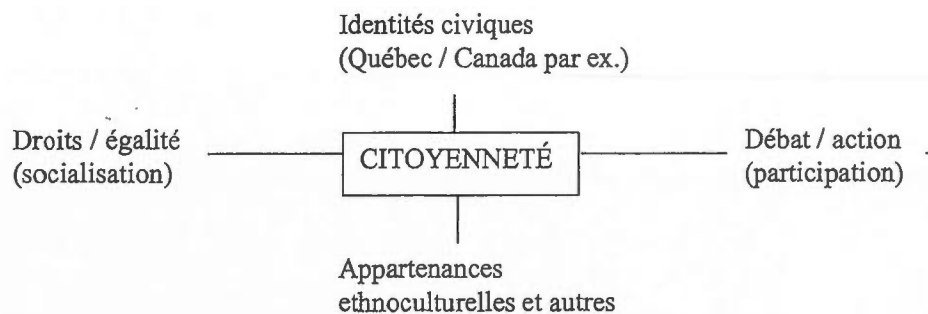
L'éclatement du concept de citoyen ne se traduit pas seulement par un galvaudage, il se manifeste également par plusieurs dimensions associées à ce terme. Les différents auteurs ne s'accordent pas quant aux dimensions à considérer lorsqu'il faut réfléchir sur la citoyenneté. Au moment où Weinstock (2000) identifie trois dimensions de la citoyenneté, Marzouk et ses collaborateurs (2000) trouvent que la citoyenneté se définirait par six dimensions, mais Pagé (2001) et Xypas (2003) en distinguent quatre ! Weinstock (2000) mentionne que la citoyenneté est d'abord un statut juridique (première dimension). La loi précise celui qui est et celui qui n'est pas citoyen, et elle définit ses droits et ses responsabilités. Selon cet auteur, la citoyenneté aurait également une dimension pratique, car est citoyen celui qui, au-delà de son statut juridique, participe à la promotion du bien commun et à la vie des institutions politiques de sa collectivité. Le pôle identitaire est aussi souligné comme une troisième dimension qui se réalise lorsque le rattachement à une collectivité a une importance subjective pour l'individu. Marzouk, Côté et Kabano (2000) considèrent que la citoyenneté aurait six dimensions équivalentes en importance. Il s'agit des dimensions : (a) du cadre démocratique ; (b) des responsabilités ; (c) des valeurs ; (d) de la participation ; (e) de la paix et la cohésion sociale ; (f) de l'appartenance à une

communauté politique. Xypas (2003) note que, depuis l'Antiquité, la citoyenneté a toujours revêtu les dimensions politique, juridique, éthique et affective.

Comparativement aux caractéristiques des dimensions que fournit Xypas (2003), Marzouk et coll. (2000) avaient réalisé, trois ans plus tôt, une description qui présente des détails, mais dont la synthèse se retrouve dans les quatre dimensions. La dimension juridique, traduite ici par le cadre démocratique et les responsabilités, fait bien référence à ces droits et à ces obligations qui incombent à chaque citoyen. De même, la participation illustrée par l'implication sociale et politique n'est possible que si l'individu adhère aux valeurs privilégiées par sa communauté et dans une situation de paix et de cohésion sociale.

De son côté, Pagé (2001) a aussi proposé une description des dimensions plus synthétique que celle de Marzouk et ses collaborateurs (2000) et moins abstraite ou plus pragmatique que celle de Xypas (2003). Il avance que la citoyenneté se développe par la résultante des quatre dimensions complémentaires, qui sont : la dimension juridique (qui comprend l'ensemble des droits : fondamentaux, sociaux, politiques, économiques et culturels), de la participation politique et civile, l'appartenance à un groupe social ainsi que le degré de l'identification à l'identité collective. La représentation schématique est illustrée par la figure suivante :

**Figure 1 : Axes de la citoyenneté**



Source : Pagé (2001)

Selon Pagé (2001), la citoyenneté se construit à la croisée de deux axes : l'axe des appartenances et des identités, l'axe de la socialisation et de la participation. Le pôle identitaire que propose Weinstock (2000) comme troisième dimension est scindé en deux : identité et appartenance. Considérant qu'une identité québécoise, par exemple, peut résulter de plusieurs appartenances ethnoculturelles, il est important de travailler ces deux aspects distinctement. Pour l'analyse des contenus de la formation citoyenne, nous retenons alors les distinctions de Pagé (2001), puisque les autres propositions ne sont que des homonymes, des extrapolations ou alors des compressions des quatre dimensions. Le tableau qui suit synthétise les différentes propositions.

**Tableau 1 : Dimensions de la citoyenneté**

	Auteur				Caractéristiques
	Weinstock	Marzouk et coll.	Pagé	Xypas	
D i m e n s i o n s	Pratique	Participation	Participation politique et civile	Politique	Gouverner et se gouverner démocratiquement
	Juridique	Cadre démocratique	Juridique	Juridique	Respecter les lois, défendre le juste et l'équitable
		Responsabilités			
	Identitaire	Valeurs	Degré d'identification à l'identité collective	Éthique	Promouvoir l'intérêt général S'ouvrir aux opinions des autres par le débat.
		Paix et cohésion sociale	Appartenance à un groupe social	Affective	Désirer vivre ensemble Sentiment d'appartenance
		Appartenance à une communauté politique			

Même si tous les auteurs s'accordent pour dire que les dimensions de la citoyenneté forment un tout indivisible, et qu'elles sont interreliées et complémentaires, l'identification des dispositions ou des vertus à développer dépend de la vision ou de



la conception du lien social et politique dont chaque citoyen devrait faire preuve envers sa communauté. L'accent particulier mis sur certains aspects, plutôt que sur d'autres, différencie une vision de formation citoyenne d'une autre ou l'action éducative d'une époque par rapport à une autre (Kymlicka, 1992). Nous explorons ci-après les différentes tendances qui peuvent caractériser une intervention éducative en lien avec la citoyenneté.

## 2.2 Éducation à la citoyenneté

Comme le mentionnent Pothier (2002), Hess (2008) et Parker (2008), la citoyenneté est un statut formel, mais elle est, en même temps, une forme de relation qui donne la position de l'individu et lui donne un rôle quotidien qu'il est appelé à assumer dans ses rapports sociaux. «Être citoyen, c'est aussi accepter ce statut et ce rôle avec les attitudes, les valeurs et les représentations sociales qui l'accompagnent» (Pothier, 2002, p. 31). En d'autres termes, le «vivre ensemble», les principes de justice et de la vie démocratique ou les droits fondamentaux sont tous des constructions sociales, des valeurs qui doivent être apprises à travers un processus de socialisation. Ainsi, même si l'on naît citoyen de quelque part, le rôle de citoyen n'est pas inné et c'est pour cela que l'action d'éducation à la citoyenneté se justifie.

Selon Demol (2000), cette action éducative, en acte, dépend de l'idée que l'on s'en fait et de l'ambition que l'on se donne. D'après Xypas (2003), la citoyenneté, tout comme la démocratie, est un idéal. Éduquer à la citoyenneté devient alors un accompagnement dans un cheminement où on sait où aller (citoyen actif et responsable) sans toutefois être sûr du comment s'y rendre. «Comprise comme ce qui fait vivre ensemble les humains, ce qui les lie dans une société démocratique, la citoyenneté diffère selon les manières dont ce lien est pensé» (Audigier, 1999, p. 14).

Selon Bourgeault (2005), trois modèles de vie citoyenne sous-tendent des orientations, des accents, des politiques ou des pratiques d'intervention en faveur de la citoyenneté. En fonction de la vision du lien entre les citoyens et l'organisation politique d'une cité, Bourgeault mentionne qu'une pratique d'éducation à la citoyenneté peut tendre vers l'un ou l'autre type de citoyenneté suivante :

- Une citoyenneté de conformisme faisant appel au sens du devoir (y compris le devoir patriotique) ;
- une citoyenneté des droits et libertés, et de l'égalité des citoyens ;
- une citoyenneté de responsabilité solidaire (Bourgeault, 2005, p. 143).

Ces trois types de citoyenneté caractérisent l'évolution conceptuelle et illustrent le discours qui a marqué la réflexion sur la citoyenneté à travers le temps. Si trois périodes (celle des républiques classiques de Rome et de la Grèce, celle des révolutions française et américaine et celle, actuelle, de la mondialisation) caractérisent l'historiographie de la conception de la citoyenneté (Marshall, 1994), il est possible d'y faire correspondre les trois modes de vie citoyenne. Comme le souligne Schnapper (2000), chez les Grecs, «les lois de la Cité étaient le seul maître auquel un citoyen pouvait et devait obéir» (p. 13). Éduquer à la citoyenneté, dans ce contexte, consiste alors à préparer l'individu à cette intériorisation, à cette soumission inconditionnelle aux lois et à leur respect même si elles sont appliquées injustement. Socrate illustre un bon citoyen de ce type lorsque, condamné à mort, il refusa de s'enfuir pour manifester son respect des lois de la cité (Schnapper, 2000). Dans le contexte actuel, d'après Bourgeault (2005), on s'attend à ce que l'éducation à la citoyenneté se réfère à la responsabilité plus qu'aux seuls droits et sans pour autant revenir à l'inculcation des valeurs. Cette action devrait plutôt viser «le développement de l'autonomie personnelle, l'habilitation au débat et l'apprentissage de l'engagement social» (Bourgeault, 2005, p. 143-144).



Galichet (2005) fait une réflexion théorique similaire lorsqu'il compare la société politique à des modèles de la famille, du travail et de la discussion. Éduquer à la citoyenneté en considérant la classe comme une «grande famille», c'est surtout développer une prise de conscience d'un lien de parenté où tous les élèves sont pris pour des «frères» et des «sœurs» qui ont, au-delà de leur diversité et leur singularité, un socle de valeurs communes. «La citoyenneté repose sur les liens d'affection et d'attachement réciproque, sur la convivialité et la complicité» (Galichet, 2005, p. 35). Le modèle du travail repose sur un certain nombre de vertus telles que la patience, le sens de l'effort, la maîtrise de soi, la solidarité. Le troisième modèle de la citoyenneté serait la discussion ou alors la prise de parole, le dialogue. Selon Galichet (2005), «la pratique même de la discussion en classe aura valeur d'éducation citoyenne» (p. 43). Même si l'auteur est conscient que la discussion est par nature sélective et hiérarchisante, tout comme d'ailleurs la notion de travail, et qu'une citoyenneté inspirée de ce modèle risque de privilégier ceux qui sont capables de raisonner ou d'argumenter, ce modèle aide à construire une éthique de la discussion et identifie la démocratie au débat rationnel et argumentatif (Galichet, 2005). Les trois modèles rejoignent la conception de Bourgeault (2005) et font ressortir également les idées de conformité, de participation et de dialogue.

Lamoureux (1996) analyse les philosophies politiques de la citoyenneté et identifie également trois traditions qui orientent et caractérisent des conceptions en matière d'éducation à la citoyenneté. À leur analyse, elles présentent des similitudes avec les précédents modes de vie citoyenne. Il s'agit de la tradition républicaine, de la tradition libérale et de la tradition participationniste. Selon Lamoureux (1996), la tradition républicaine insiste sur le patriotisme pouvant même aller jusqu'au chauvinisme national. Le respect de l'État, le sentiment d'appartenance à une communauté politique et la solidarité sont des vertus valorisées. Dans une perspective libérale, l'accent est mis sur les droits civils en privilégiant la protection des individus et en luttant contre l'intrusion de l'État dans la sphère privée. Sur le plan individuel,

c'est l'obéissance à la loi et la loyauté qui sont valorisées. Le respect des engagements et de la parole donnée est une vertu importante. Sur le plan social, la priorité est orientée vers la capacité de se suffire à soi-même et sur l'ouverture d'esprit nécessaire à la tolérance. En mettant plus d'accent sur les droits sociaux et en intégrant les vertus précédentes, la tradition participationniste attend des citoyennes et des citoyens, non seulement l'adhésion aux institutions, mais également un dynamisme et la participation aux affaires publiques. Dans ce cadre, «on valorise l'implication directe dans les milieux de vie et de travail, la capacité de critique, de contestation et de mobilisation, la vigilance par rapport au pouvoir et à l'autorité» (Lamoureux, 1996, p. 16). Si l'on considère le degré d'implication dans la vie collective, la tradition libérale est moins exigeante au moment où la tradition républicaine favorise l'épanouissement d'une identité collective forte. La tradition participationniste est, sur ce point, plus exigeante, car elle insiste sur la contribution de chacun à la vie sociale. Cependant, l'on peut déplorer dans ce modèle l'absence de l'aspect de démocratie délibérative qui marque actuellement les débats sur la conception de la citoyenneté (Éthier & Lefrançois, 2007, 2009 ; Galichet, 2005 ; Westheimer & Kahne, 2004).

Bien qu'il soit nécessaire de mentionner cette évolution conceptuelle de la relation entre l'État et l'individu, la pratique citoyenne reste inclusive. Les acquis d'une époque forment une partie intégrante des nouvelles acquisitions. Une pratique d'éducation citoyenne qui se veut participationniste, par exemple, ne peut pas se passer des vertus des conceptions libérale et républicaine. Les orientations de l'éducation à la citoyenneté ont évolué tout en gardant les meilleures acquisitions des stades antérieurs. Le tableau ci-après résume les orientations qui peuvent guider l'action d'éducation à la citoyenneté avec leurs idéologies dominantes.

Tableau 2 : Modèles de citoyenneté

Modèles de vie citoyenne	Auteurs				Idéologie en arrière-plan
	Marshall (1994)	Lamoureux (1996)	Galichet (2005)	Bourgeault (2005)	
	Citoyenneté civique	Tradition républicaine	Paradigme de la famille	Citoyenneté de conformisme	⇒ Conformisme
	Citoyenneté politique	Tradition participation- niste	Paradigme du travail	Citoyenneté de responsabilité solidaire	⇒ Participation
	Citoyenneté sociale	Tradition libérale	Paradigme de la discussion	Citoyenneté des droits et libertés	⇒ Débat /action

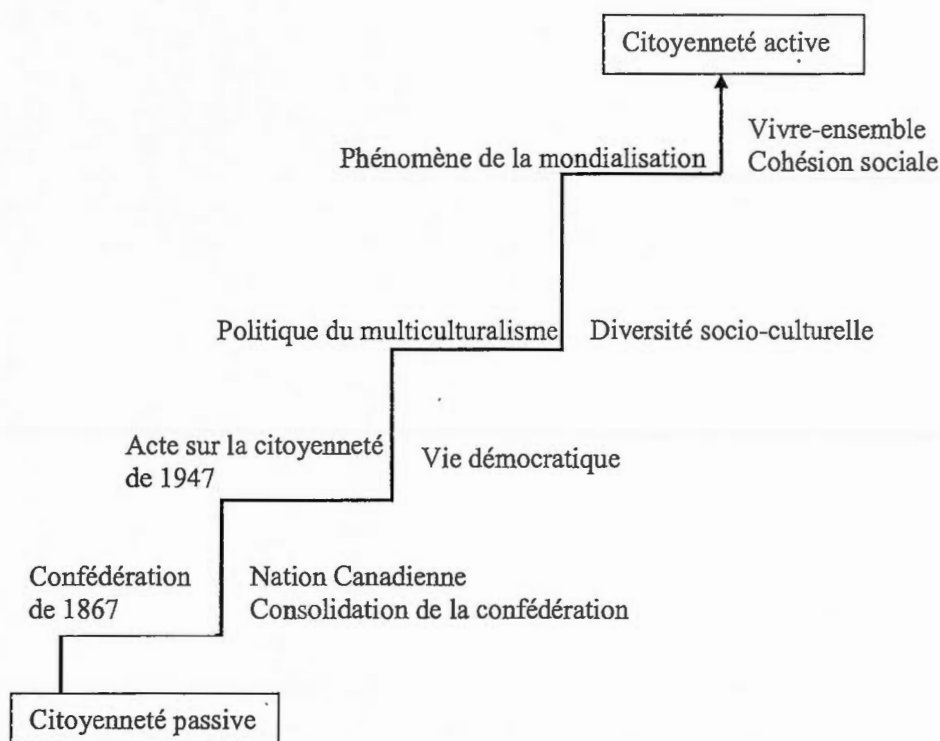
Il convient de mentionner que ces différentes conceptions des modèles de citoyenneté concernent la vision du lien social et politique dont chaque citoyen devrait faire preuve envers sa communauté et marquent, en même temps, l'évolution de la réflexion qui a été menée à ce sujet. Cependant, malgré l'évolution conceptuelle et philosophique de cette relation, il n'est pas étonnant de constater qu'une pratique d'éducation citoyenne se réfère actuellement à l'un ou l'autre mode de vie citoyenne. Bien qu'un style de vie citoyenne soit jugé dépassé – comme le conformisme – il continue de marquer le comportement des citoyens et à bénéficier de la promotion par certains acteurs. La plupart des régimes politiques préfèrent des citoyens apathiques plutôt que des fanatiques, des citoyens critiques, ouverts d'esprit qui bousculent leurs leaders. De la conviction de ces derniers, l'apathie constitue un contrepoids et a un effet bénéfique sur l'ambiance politique (Finley, 1976). D'après l'UNESCO (1995), ces différentes conceptions sont toujours vivantes sous diverses formes dans les pratiques d'éducation citoyenne. Il est intéressant alors de s'informer sur le dosage

qu'en font les enseignants d'histoire lorsqu'ils aident leurs élèves à construire la conscience citoyenne.

En plus des discours et des orientations politiques, les pratiques d'éducation à la citoyenneté sont également influencées par la réalité sociale qui encadre le contexte scolaire. Osborne (1996), qui a analysé la trajectoire de l'éducation à la citoyenneté dans l'enseignement formel au Canada, trouve que son développement a traversé, jusqu'à aujourd'hui, quatre moments importants qui se sont superposés au fil du temps et qu'elle a toujours été influencée par le contexte socio-économique et des circonstances politiques. Comme première période, Osborne (1996) identifie les années d'avant 1920 où l'action d'éducation citoyenne consistait essentiellement en la «canadianisation» des élèves. Il s'agit d'une politique d'assimilation visant à consolider la confédération et à intégrer les Autochtones à la culture des colonisateurs. La deuxième période s'étend jusqu'en 1950 et reste dominée par l'acte sur la citoyenneté de 1947, qui accorda une identité propre aux Canadiens les distinguant ainsi des sujets britanniques. L'accent a été mis sur les conditions de la vie démocratique et à la promotion des valeurs nord-américaines comme la tolérance et l'équité. La troisième période a prévalu jusqu'aux années 1980 et fut marquée par le discours sur le multiculturalisme. Cette orientation reconnaît et soutient la coexistence des différentes cultures au sein d'une même société. Après ce virage de l'assimilation au multiculturalisme, vient la quatrième période, toujours d'actualité, marquée par le phénomène de la mondialisation économique et culturelle. Après avoir reconnu et accepté la diversité des membres de la société, il est temps d'organiser un vivre-ensemble harmonieux et pacifique. L'ouverture à la différence et la préservation des particularités sont à l'avant-garde des valeurs communes. Ces périodes servent alors de points de repère pour la compréhension des interventions et du discours didactique et pédagogique en éducation à la citoyenneté. Aux deux extrémités, il n'est pas surprenant d'y placer la citoyenneté passive et active (Rocher, Labelle, Field, & Icart, 2007 ; Kymlicka, 1992) pour marquer l'évolution des

orientations politiques en matière d'éducation à la citoyenneté. La représentation schématique de cette trajectoire peut être faite de la façon suivante :

**Figure 2 : Trajectoire de l'éducation à la citoyenneté au Canada**



Cette évolution contextuelle de la réalité canadienne a influencé les pratiques éducatives en matière d'éducation à la citoyenneté. Les priorités de chaque période servent de cadre de référence au choix des activités d'enseignement et des contenus. Le Québec s'inscrit dans ces réalités contextuelles tout en gardant, en même temps, des enjeux sociopolitiques spécifiques. Si, en matière de gestion de la diversité culturelle, le gouvernement canadien choisit le modèle du multiculturalisme, la politique québécoise soutient l'interculturalisme (Rocher et coll., 2007). Celui-ci



propose une façon de vivre ensemble en insistant sur les interactions et des rapprochements. Même si les deux modèles se rejoignent sur le respect de la pluralité des cultures et la représentation d'une citoyenneté ouverte à l'hétérogénéité (Rocher et coll., 2007), ils ont également des différences. Le multiculturalisme soutient davantage le respect de la diversité alors que l'interculturalisme s'illustre beaucoup plus par l'intégration. L'interculturalisme québécois vise ainsi à favoriser les échanges et l'acceptation des différences dans le respect mutuel par un dialogue interculturel et une sensibilisation de toutes les composantes de la société québécoise au patrimoine commun (Rocher et coll., 2007). Les particularités sont considérées comme contributives à la culture québécoise (Éthier & Lefrançois, 2010). L'interculturalisme du Québec est axé sur l'objectif d'intégration à une société d'accueil francophone. Rocher et coll. (2007) l'expriment clairement en ces termes : «le multiculturalisme est indissociable de la promotion de la citoyenneté canadienne et du bilinguisme officiel alors que l'interculturalisme est indissociable de la promotion de l'appartenance à la société québécoise et à la promotion de la langue officielle du Québec» (p. 46). Cependant, même si plusieurs études démontrent que les Québécois sont dans l'ensemble plus ouverts à l'immigration et aux différences culturelles que le reste du Canada (Éthier & Lefrançois, 2010), certaines résistances et inquiétudes marquent certains Québécois. «Des parents francophones craignent que le cours d'histoire ne survalorise le multiculturalisme et, ce faisant, ne précarise l'identité québécoise majoritaire» (Éthier & Lefrançois, 2010, p. 23). Si la volonté officielle est de mieux gérer la diversité et de lutter contre toute forme de discrimination, force est de constater que l'expression de la xénophobie qui traverse actuellement les différentes nations n'épargne pas le Québec. Ces contextes politique et social ne sont pas sans influence lorsqu'un enseignant planifie son intervention en éducation à la citoyenneté. S'il est au Québec ou dans le reste du Canada, son discours sera généralement teinté par l'une ou l'autre de ces deux orientations.

### 2.2.1 Type de citoyen à former

Comme les différentes propositions relatives aux modes de vie citoyenne concernent beaucoup plus le contexte social et la conception politique de la relation entre l'État et l'individu, une autre proposition au sujet de la finalité éducative mérite une attention et présente un intérêt particulier pour cette recherche. Cette proposition offre un cadre de description des qualités de la citoyenneté soutenues par un projet d'un enseignant ou alors de son établissement scolaire. À cet égard, Westheimer et Kahne (2004) proposent une typologie de citoyens qu'une école peut envisager de former. La typologie que présentent ces auteurs aide à décrire la vision que porte un enseignant et à caractériser ses pratiques enseignantes. Cette typologie reçoit une attention particulière plus que les autres, du simple fait de ce rapprochement avec le travail de l'enseignant.

L'outil de description et de classement développé par Westheimer et Kahne (2004) présente l'idéal d'un citoyen à former en trois catégories : un citoyen responsable, un citoyen impliqué et un citoyen épris de justice. L'idéal serait de retrouver ces trois dimensions ou alors ces qualités chez une même personne. Cependant, il est à noter qu'une catégorie pure n'existe pas. Il existe une perméabilité entre les différents types et la catégorisation n'est qu'une tendance générale. Un citoyen responsable évoque un individu qui manifeste une certaine docilité, il est patriote, loyal et honnête. Ce type de citoyen serait apprécié autant par un régime politique totalitaire que démocratique. Un citoyen responsable favorise une consommation responsable ; il est toujours assidu au travail et dans toutes ses obligations. Dans son comportement quotidien, il est empathique et fait des œuvres de charité. C'est un type qui paie ses impôts et qui va toujours voter aux élections. Cette responsabilité comprend en quelque sorte une certaine forme de patriotisme. Par ailleurs, même si cela n'est pas mentionné par les auteurs de cette typologie, la citoyenneté responsable peut avoir différents formats allant de la responsabilité simple, passive ou aveugle à la

responsabilité constructive. Pour deux citoyens qualifiés de responsables, l'un peut se contenter d'être patriote et d'être en conformité avec ce que lui demande sa société au moment où un autre citoyen utilise son amour de sa société pour applaudir certaines actions et en critiquer d'autres en même temps, pouvant nuire à l'idéal d'une société démocratique.

D'un autre côté, un citoyen impliqué manifeste une assiduité dans la participation à sa vie communautaire et sociale. Il est toujours volontaire et motivé pour le bénévolat et se mobilise pour sensibiliser ses concitoyens à l'amélioration de leurs conditions de vie. Tout comme la responsabilité citoyenne, la participation citoyenne a aussi plusieurs niveaux. Elle peut varier d'une participation fonctionnelle à une mobilisation intrinsèque (automobilisation). Ainsi, un citoyen peut être actif et participer ponctuellement à une action en fonction d'un intérêt projeté au moment où un autre s'implique régulièrement dans des actions en ayant l'amélioration de la vie communautaire comme leitmotiv. Pour le différencier du premier, il est à noter que la responsabilité se mesure sur le plan individuel alors que la participation s'apprécie sur les plans social et politique.

Quant au citoyen orienté vers la justice, il se préoccupe de la recherche des causes à la base des injustices ou des comportements indignes qu'il observe autour de lui. On observe ce type de citoyen chez les organisateurs de pétition, de grève ou de manifestation afin de contrer les injustices dans leurs sphères d'activité. Différentes formes peuvent être aussi observées allant de la simple expression des idées jusqu'à une lutte révolutionnaire pour renverser l'ordre établi. À ce propos, l'image d'un Thomas Sankara peut être citée (Éthier & Lefrançois, 2009), un citoyen qui milite pour la justice sociale malgré les pressions de toute sorte. La citoyenneté active mentionnée par Osborne (1996) s'applique à ce citoyen orienté vers la justice ainsi que d'autres qualités comme l'habileté de tenir un débat rationnel et argumentatif (Bourgeault, 2005 ; Galichet, 2005). Ces différentes qualités des types de citoyens

qu'un projet d'un établissement scolaire peut promouvoir sont présentées de façon globale dans le tableau 3.

**Tableau 3 : Qualités du bon citoyen**

	<b>Citoyen responsable</b>	<b>Citoyen impliqué</b>	<b>Citoyen épris de justice</b>
<b>Description</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Agit de façon responsable dans sa communauté</li> <li>• Est assidu au travail et paie ses taxes et impôts</li> <li>• Se conforme aux normes et à la réglementation, contribue aux œuvres de charité, donne du sang, recycle, est toujours poli et sobre</li> <li>• Aide celles ou ceux qui sont dans le besoin et est sensible aux crises humanitaires</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Membre actif dans des organisations communautaires</li> <li>• Organise et mobilise la communauté pour des causes d'amélioration de la vie communautaire</li> <li>• S'intéresse au fonctionnement des agences gouvernementales</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apprécie de façon critique les structures sociales, politiques et économiques de sa société</li> <li>• Identifie et dénonce des cas d'injustice</li> <li>• S'implique dans le développement des stratégies pour la résolution des problèmes</li> </ul>
<b>Exemples d'action</b>	Lorsqu'il est sollicité, il donne volontiers des denrées non périssables pour une campagne de «panier de Noël» par exemple.	Aide et participe à l'organisation et à la collecte des denrées alimentaires pour les pauvres.	Se questionne sur le pourquoi certains ont besoin des paniers de Noël alors que la terre contient beaucoup de ressources.
<b>Principes et idéologie</b>	Pour résoudre les problèmes sociaux et améliorer la vie communautaire, les citoyens doivent avoir un bon caractère, être honnêtes, responsables et loyaux envers leur communauté.	Pour résoudre les problèmes sociaux et améliorer la vie communautaire, les citoyens doivent participer activement et exercer leur direction («leadership») dans les différentes structures et les organisations communautaires et gouvernementales.	Pour résoudre les problèmes sociaux et améliorer la vie communautaire, les citoyens doivent exercer leur esprit critique afin d'analyser et de s'attaquer aux sources éventuelles des formes d'injustice.

Traduit et adapté de Westheimer et Kahne (2004). What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American Educational Research Journal*, 41(2), 237-269.



Comme certaines recherches ont déjà démontré qu'il existe une relation entre les objectifs personnels de formation et les stratégies d'enseignement (Barton & Levstik, 2004), cette typologie permet d'avoir un aperçu des différentes visées en matière d'éducation à la citoyenneté. Une conviction d'un enseignant sur l'idéal de citoyen à former peut conditionner ses objectifs et les moyens à mettre en œuvre.

À la lumière de ce qui précède, le cadre de référence pour la détermination des objets d'enseignement en éducation à la citoyenneté est multidimensionnel. Il est constitué par un ensemble de conceptions et de discours politiques qui sont essentiellement traduits dans un programme de formation, lesquels sont parfois complétés ou contredits par la réalité quotidienne. Le contexte social et institutionnel n'est pas sans influence et la conviction personnelle de l'enseignant intervient aussi dans sa position. Tout dépend alors de l'interprétation et de la lecture qu'il fait du projet de formation et de l'ambition qu'il se donne. Cette multitude d'interprétations suppose non seulement un élargissement des contenus de formation, mais également une variation des approches. Dans la réalité éducative, il n'est pas rare de constater l'existence d'autres mouvements éducatifs ayant des préoccupations différentes, mais qui réclament la finalité éducative d'éducation à la citoyenneté. Il s'agit de l'éducation morale, l'éducation civique et l'éducation interculturelle. Pour Audigier (2000), faire une éducation morale consiste en la transmission des valeurs morales qui sont jugées fondamentales comme l'honnêteté, l'amour du travail, le respect des parents, la politesse en général, la bienséance, l'hygiène, la propreté, etc. Cette forme d'éducation se donne de manière complémentaire à ce qui est normalement transmis et appris dans le cadre familial et qu'Audigier (2000) appelle même une éducation à la civilité. Cette éducation morale rejoint l'éducation à la citoyenneté puisque, dans l'espace public, il n'y a d'autres règles acceptables que celles qui ne sont pas en contradiction avec les principes et les normes de la société en question, selon Audigier (2000). Cependant, il convient de mentionner que cette éducation à la



civilité est dominée par une idéologie de conformisme qui vise à former un citoyen honnête et responsable (voir tableau 2).

Comme le signale Mougnotte (2006), parler de l'éducation civique, c'est bien davantage donner à l'école la mission de faire aimer les institutions politiques et de favoriser l'adhésion des élèves à ces institutions. S'appuyant sur des raisons d'intérêt collectif, un reproche à ce mouvement éducatif est de privilégier l'adhésion non critique aux références et aux valeurs communes ainsi que le développement du respect inconditionnel des institutions (Tessier & McAndrew, 2001). Ceci la distingue alors de l'éducation à la citoyenneté pour laquelle l'accent est davantage mis sur la participation et l'autonomie de la personne. Plutôt que de viser le conformisme culturel, social et politique, elle insiste sur l'exercice de la citoyenneté (Éthier, 2007; Ségal, 1992).

Alimenté par les problèmes qu'engendre la diversité des sociétés actuelles, le mouvement de l'éducation interculturelle privilégie la formation à la diversité et la lutte contre la discrimination. Ses principales préoccupations ou alors ses valeurs fondamentales sont au nombre de trois, c'est-à-dire : «d'ouverture à la diversité, l'égalité des chances et l'équité ainsi que la cohésion sociale» (Ouellet, 2002, p. 147). De ce fait, elle intègre les dimensions éthique, juridique et affective de la citoyenneté en ciblant certains de leurs aspects. Cependant, il convient de mentionner que cette cohésion sociale soutenue par ce mouvement mérite la même critique que celle adressée à l'éducation civique par Tessier et McAndrew (2001), car elle suppose également une adhésion non-critique aux valeurs communes. Par ailleurs, l'éducation interculturelle s'articule alors à l'éducation à la citoyenneté dans ce sens qu'elle s'attaque aux enjeux associés au pluralisme des sociétés. Elle intervient pour chercher à contrer les problèmes de ségrégation et d'oppression basés sur la culture (langue, religion, etc.). En revenant sur les règles de vie en société, sur les droits et la liberté dont chacun devrait jouir dans une société démocratique, l'éducation interculturelle

contribue au développement de l'aspect social de l'éducation à la citoyenneté, mais elle ignore l'aspect politique qui est l'un des noyaux durs de cette dernière.

En guise de synthèse, le concept d'éducation à la citoyenneté fait appel aux trois perspectives présentées précédemment, mais va au-delà des objectifs propres de chacune. On peut donc considérer ces mouvements éducatifs comme des intrants nécessaires à l'éducation à la citoyenneté. La complémentarité de toutes ces considérations et définitions amène à considérer l'éducation à la citoyenneté comme une visée éducative cherchant à aider l'apprenant à être conscient des rouages de la vie en société et à développer des compétences rationnelles comme la critique et la délibération ainsi que la volonté de participation à la chose publique, celle d'ouverture à l'autre et d'engagement envers les autres citoyens. Le concept d'éducation à la citoyenneté s'intègre dans la famille de toutes ces formes d'«éducation à...» où le terme «éducation» désigne essentiellement un but pratique (Audigier, 2002).

### **2.2.2 Thèmes fondamentaux pour l'éducation à la citoyenneté**

Le changement de vocabulaire qu'a connu la réflexion sur la citoyenneté n'a pas seulement affecté les préoccupations de formation, mais aussi les finalités de cette action éducative, ainsi que les méthodes d'enseignement. L'instruction civique, qui fut l'expression utilisée dès le départ pour cette action de préparation d'un bon citoyen, consistait en la transmission d'un corpus de connaissances orientées vers le patriotisme et la conformité à l'ordre établi (Bourgeault, 2005). L'accent était mis sur l'enseignement de l'histoire nationale et des institutions. Le courant de l'éducation civique qui a suivi cherchait à favoriser l'acquisition et le développement d'attitudes, de comportements et de valeurs jugés importants pour assurer l'observance des droits de chacun (respect, tolérance, paix, etc.). La formation morale prenait plus de place (Martineau, 2010) alors que l'apprentissage pratique du débat et de la participation

serait l'orientation prioritaire du courant de l'éducation à la citoyenneté, un courant plutôt récent (Bourgeault, 2005). La citoyenneté actuelle se réfère à un ensemble de pratiques sociales. Un bon citoyen doit participer à la construction et au développement de l'espace public par ses engagements communautaires et ses préoccupations pour les autres (Bourgeault, 2005). Le PFEQ invite d'ailleurs à former des citoyens responsables, actifs et engagés (MEQ, 2001, 2003), des citoyens qui font preuve d'un raisonnement instrumenté et qui sont prêts à jouer un rôle actif dans une société démocratique.

Sur le plan pédagogique et didactique, l'on peut noter que l'évolution des méthodes d'enseignement utilisées suit une direction similaire à celle de l'éducation à la citoyenneté. De l'encyclopédisme caractérisé notamment par les cours magistraux et la transmission de connaissances, la transition s'est faite vers une pédagogie par objectifs pour développer des comportements jugés adaptés. L'esprit actuel vise à placer l'apprenant au centre des activités pour qu'il construise et développe sa conscience citoyenne (Martineau, 2010). La réception active et critique du savoir par l'élève est à l'honneur. Le paradigme socioconstructiviste du processus d'enseignement-apprentissage semble largement répandu afin d'aider les élèves à construire leur propre conscience citoyenne. Dans cette perspective, les auteurs qui se sont intéressés à la problématique des contenus pour la formation citoyenne proposent néanmoins une variété de valeurs à prendre en considération. Ces dernières offrent, somme toute, un cadre de référence pour l'orientation des choix des objets d'enseignement. Une partie de ces propositions présente les pistes de développement des quatre pôles identifiés par Pagé (2001) : l'appartenance, l'identité, la socialisation et la participation politique et sociale. D'autres proposent des grilles d'appréciation des initiatives scolaires sous l'étiquette de l'éducation à la citoyenneté (Ouellet, 2002). Il s'agit d'un ensemble de préoccupations ou de valeurs à considérer ou alors d'un ensemble de thèmes conceptuels pertinents pour une formation citoyenne. Ces composantes offrent ainsi un éclairage sur les compétences à développer.

D'entrée de jeu, rappelons que le PFEQ assigne au domaine général de formation «*Vivre ensemble et citoyenneté*» trois axes pour sensibiliser les élèves à leur rôle de citoyen. Les thèmes à développer pour la conscience citoyenne devraient concerner : (1) la valorisation des règles de vie en société et des institutions démocratiques ; (2) l'engagement, la coopération et la solidarité et ; (3) la contribution à la culture de la paix (Marsolais et coll., 2007 ; MEQ, 2003, p. 29). Comme «le programme d'histoire et éducation à la citoyenneté permet d'explorer le vivre-ensemble dans une perspective historique» (MEQ, 2003, p. 340), un enseignant d'HEC peut s'inspirer des orientations de ces axes pour aider les élèves à construire leur conscience citoyenne. Par ailleurs, d'autres auteurs qui se sont intéressés à la question proposent certaines valeurs ou compétences à développer.

Paquin et Poirier (2004) soulignent que le travail d'éducation à la citoyenneté devrait se concentrer sur le développement des compétences, des valeurs et des attitudes ; ils identifient sept objets que cette action éducative doit toucher. Il s'agit des droits de la personne, de la paix et la cohésion sociale, de la participation, de la démocratie, de l'appartenance et l'identité, des responsabilités ainsi que de l'esprit critique et la conscientisation. S'il faut regrouper ces composantes sous les dimensions de la citoyenneté établies par Pagé (2001), lesquelles sont retenues pour la lecture de ces différentes propositions, et telles qu'elles ont été présentées plus haut, les composantes des droits de la personne, de la paix et la cohésion sociale et de la démocratie se retrouvent sous la dimension de la socialisation. L'appartenance et l'identité rejoignent le même axe bien que Pagé (2001) les présente en deux pôles. La participation, les responsabilités et l'esprit critique retrouvent le sens que Pagé (2001) accorde au pôle de la participation.

Comme principales préoccupations dans une éducation à la citoyenneté, Ouellet (2002) considère les cinq valeurs suivantes : l'ouverture à la diversité ; la cohésion sociale (principe d'appartenance collective, espace civique commun) ; l'égalité et



l'équité ; la préservation de la vie sur la planète et le développement durable ; la participation critique à la vie et à la délibération démocratique. Par rapport aux quatre dimensions, seul l'axe de l'appartenance et l'identité ne transparaît pas assez clairement. La cohésion sociale est à la croisée du pôle d'appartenance et de la socialisation. Cette dernière est de plus alimentée par l'acquisition des valeurs de l'ouverture à la diversité, de l'égalité et de l'équité. La préservation de la vie sur la planète, le développement durable, la participation critique à la vie et à la délibération démocratique sont des composantes essentielles pour constituer ce que Pagé (2001) appelle le pôle de la participation. De son côté, l'UNESCO (1995) propose de prendre en considération quatre éléments : les droits de la personne, la démocratie, le développement et la paix. En qualité d'une organisation onusienne, elle prône des valeurs universelles et laisse de côté l'axe de l'appartenance et l'identité qui serait l'apanage de chaque organisation étatique.

Galichet (2005) arrive avec des propositions plus synthétiques et présente trois principaux aspects à traiter dans une éducation à la citoyenneté. Il serait question de la référence identitaire, du rapport au pouvoir et du rapport critique à la réalité sociale. Les pôles de l'appartenance et de l'identité se résument en la référence identitaire. La socialisation, telle que Pagé (2001) la conçoit, retrouverait quelques éléments dans le rapport au pouvoir bien que le sens de son orientation (socioconstructivisme ou conformisme) reste à déterminer. Le rapport critique s'intègre dans la participation. Dans ce cadre des propositions en trio, Audigier (1999) soutient également le développement des compétences cognitives, éthiques et sociales, ce qui rejoint en quelque sorte la proposition de Paquin et Poirier (2004). En matière d'axes de développement, il souligne que trois aspects devraient être touchés dans le cadre d'une éducation à la citoyenneté. Ainsi, cette action devrait comprendre une éducation au droit, une éducation au pouvoir et un travail sur l'appartenance. Avec un souci plus pragmatique, Audigier, dans une entrevue accordée à Cardin (2009), explique davantage sa conception et précise les modules de contenu pour la



formation citoyenne. Selon cet auteur, l'éducation à la citoyenneté a comme pilier trois éléments. En premier lieu, il est question des savoirs qui relèvent principalement des dimensions politique et juridique selon la conception de Xypas (2003) ou alors la socialisation d'après Pagé (2001). «Ce sont en premier lieu des concepts tels que loi, liberté, égalité, justice, droit, obligation, identité, etc. Ce sont aussi des savoirs sur les institutions et sur les pratiques, telles que les procédures» (Cardin, 2009, p. 11). En deuxième lieu, il s'agit des pratiques qui renferment deux idées essentielles : le contexte scolaire et les pratiques citoyennes. Pour une éducation citoyenne réussie, l'école ne devrait pas fonctionner en contradiction avec les valeurs qu'elle tend à promouvoir et la construction de la conscience citoyenne devrait s'appuyer sur des pratiques reconnues favorables. En troisième lieu, se retrouve un pilier plus varié et très hétérogène. C'est cette compétence transversale et interdisciplinaire dont une contribution de chaque discipline est sollicitée. L'élève se trouve dans cette composante lorsqu'il participe aux débats publics, quand il s'informe et réfléchit aux enjeux de sa société. Ceci dépasse le cadre de la classe d'histoire et peut se retrouver dans n'importe quelle discipline de formation. Même si le mariage de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté est formel et explicite, ce cours ne peut garantir à lui seul la formation citoyenne : le concours des autres matières est nécessaire (MEQ, 2003). Cependant, il convient de souligner que toute discipline qui traite des enjeux sociaux ne contribue pas nécessairement à l'éducation à la citoyenneté. L'exploitation par exemple du thème du tabagisme en analysant les effets et les conséquences n'est pas en soi de l'éducation à la citoyenneté. L'action éducative pour la conscience citoyenne débute lorsqu'on aborde ce qui relève de la liberté de chacun et ce qui relève de la solidarité pour la prise en charge des impacts sur la santé (Cardin, 2009).

Parmi les auteurs qui ont réalisé une réflexion plus didactique sur l'éducation à la citoyenneté, figure Galichet (2005). Aux trois composantes de l'éducation à la citoyenneté, il fait correspondre trois approches devant permettre de les actualiser. Selon cet auteur, une approche mimétique serait plus indiquée pour développer la

référence identitaire. L'approche analogique conviendrait au développement du rapport au pouvoir et l'approche réaliste serait adaptée au rapport critique à la réalité sociale. Un autre rapprochement avec la réalité didactique a été réalisé par Lefrançois et Éthier (2008). En explicitant les trois principaux attributs que doit développer une classe d'histoire, ces auteurs présentent les trois facettes de la citoyenneté à promouvoir. Cette classe devrait permettre de développer un citoyen réflexif, un citoyen engagé dans les débats et un citoyen favorable à la réciprocité (Lefrançois & Éthier, 2008). De leur côté, Westheimer et Kahne (2004) donnent également quelques éléments didactiques permettant d'appliquer leurs conceptions. Selon eux, une formation d'un citoyen responsable est envisageable si le programme insiste sur la formation du caractère, s'il fait la promotion des valeurs communes, la référence identitaire et l'appartenance. Un citoyen participatif provient d'une sensibilisation aux rouages du gouvernement et aux autres institutions politiques en ciblant le rôle et l'importance de la participation, et de l'implication de l'élève dans les affaires publiques. Un citoyen épris de justice est en formation si une analyse des problèmes sociaux et des injustices et l'apprentissage des procédures de discussion et de délibération dominent l'ensemble des activités didactiques et pédagogiques.

Cependant, il convient de mentionner que le développement simultané des trois types de citoyens est pratiquement impossible. Dans leurs travaux, Westheimer et Kahne (2004) arrivent à une conclusion relative à cette incompatibilité et, dans un autre travail, Kahne, Chi et Middaugh (2006) dressent le même constat. Selon ces auteurs, un programme d'éducation qui met en priorité le développement des compétences relatives à la participation à la vie communautaire ne permet pas nécessairement de développer les habiletés d'analyser et de critiquer les causes sous-jacentes aux problèmes sociaux et vice-versa. Leurs travaux indiquent qu'aucun lien entre la participation et la justice n'est garanti. Le développement de la responsabilité personnelle chez un citoyen sape les efforts de préparation à la participation et à la sensibilité pour la justice sociale. Selon les mêmes auteurs, certaines valeurs et

conceptions de la responsabilité personnelle alimentent une vision conservatrice des actions gouvernementales, ce qui nuit à l'effort de jugement critique de la réalité sociale. Le tableau qui suit reprend les différentes propositions et en fournit finalement un aperçu global et synthétique. En plus des axes de développement, le tableau 4 permet d'effectuer une correspondance entre chaque composante et une approche pédagogique pouvant faciliter son actualisation.

**Tableau 4 : Dimensions et approches pédagogiques de l'éducation à la citoyenneté**

Auteurs		Dimensions		
Pagé (2001)	Débat/action	Droits/égalité	Identités civiques	Appartenances ethnoculturelles
Xypas (2003)	Politique	Juridique	Éthique	Affective
Composantes				
Paquin et Poirier (2004)	Participation Démocratie	Droits de la personne Responsabilités	Paix Cohésion sociale	Appartenance Identité
PFEQ (2007)	Valorisation des règles de vie en société et des institutions démocratiques		Contribution à la culture de la paix	Engagement, la coopération et la solidarité
Ouellet (2002)	Participation critique à la vie Délibération démocratique	Égalité Équité	Préservation de la vie sur la planète Développement durable Ouverture à la diversité Cohésion sociale	
UNESCO (1995)	Démocratie	Droits de la personne	Paix Développement	Non considérées
Galichet (2005)	Rapport au pouvoir	Rapport critique à la réalité sociale	Référence identitaire	
Audigier (1999)	Éducation au pouvoir	Éducation aux droits	Travail sur l'appartenance	
Approches pédagogiques				
Galichet (2005)	Analogie	Réalisme	Mimétisme	
Lefrançois et Éthier (2008)	Débats publics	Réflexion	Promotion de la réciprocité	
Westheimer et Kahne (2004)	Sensibilisation aux rouages du gouvernement et des institutions	Analyse des problèmes sociaux et des injustices	Formation du caractère	

La lecture de ce tableau permet d'avoir une vision élargie des axes de développement tels que proposés par le PFEQ (Marsolais et coll., 2007). Les différentes propositions des auteurs apportent des subdivisions qui fournissent le détail ou une autre façon d'envisager les trois axes. Dans le cadre du cours d'HEC au premier cycle du secondaire, le PFEQ (MEQ, 2004) cible même les aspects à aborder lorsqu'un enseignant transpose les objets historiques en objets d'éducation à la citoyenneté. Des balises quant à l'opérationnalisation font toutefois défaut pour savoir le niveau de compétence à cibler et la part qui revient à chaque intervenant. Le tableau suivant reprend les prescriptions du programme qui peuvent orienter un enseignant qui veut aider ses élèves à construire leur conscience citoyenne par les contenus historiques (compétence 3 du programme).

**Tableau 5 : Construire la conscience citoyenne à l'aide de l'histoire**

Composantes	Objets d'enseignement à aborder
Rechercher des fondements de son identité	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relever des attributs de son identité sociale</li> <li>• Établir des liens entre ses attributs identitaires et leurs origines</li> <li>• Reconnaître la diversité des identités sociales</li> </ul>
Établir l'apport de réalités sociales à la vie démocratique	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cerner des valeurs et des principes découlant de réalités sociales</li> <li>• Reconnaître des lieux d'exercice de principes et de valeurs à la base de la vie démocratique</li> <li>• Relever des droits et des responsabilités des individus</li> </ul>
Comprendre l'utilité des institutions publiques	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Examiner la nature, l'origine et le fonctionnement d'institutions publiques</li> <li>• Saisir la fonction de ces institutions</li> <li>• Cerner le rôle que chacun peut y jouer</li> </ul>
Qualifier la participation à la vie collective	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Établir des liens entre l'action humaine et le changement social</li> <li>• Reconnaître les types d'actions possibles</li> <li>• Relever des occasions de participation sociale</li> </ul>

Source : MEQ, 2004



Toutefois, une interprétation didactique et un regard synthétique et critique de ces différentes propositions amènent à considérer trois composantes essentielles pour une formation citoyenne. Un parallèle entre les dimensions de l'éducation à la citoyenneté et les valeurs à développer permet de faire ressortir trois thèmes principaux à aborder pour une formation citoyenne. Sachant qu'il n'est pas évident de les développer simultanément, un enseignant peut, dans sa planification des activités d'éducation à la citoyenneté, envisager de travailler les aspects suivants :

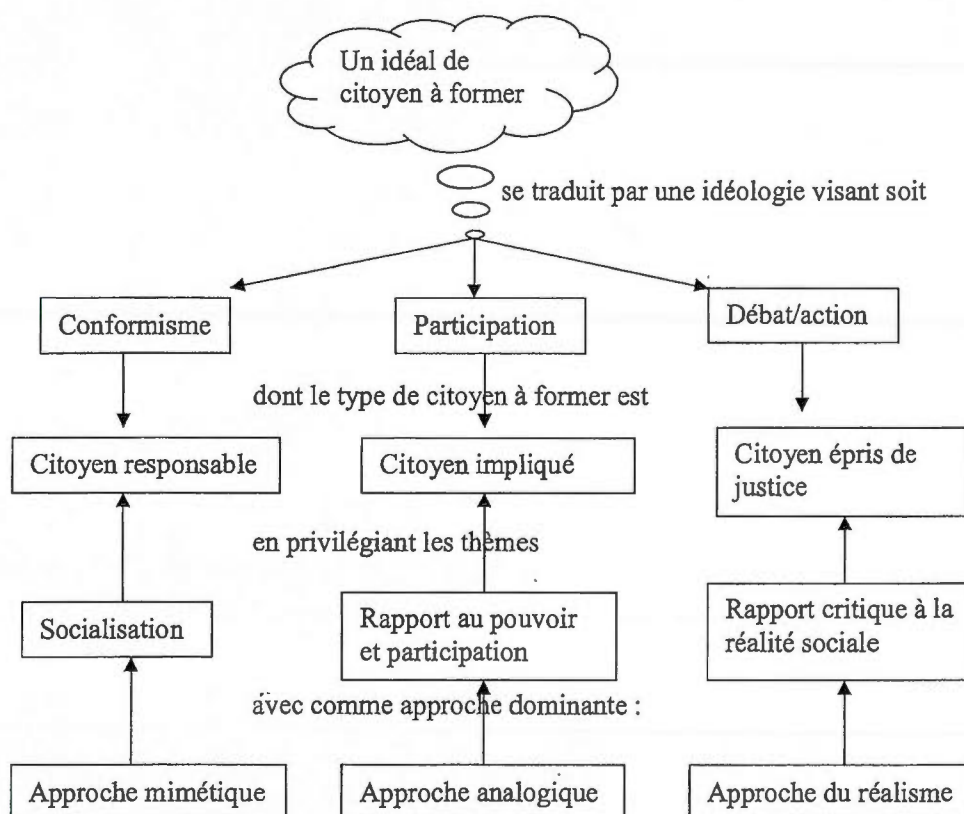
- ❖ **La socialisation** : À la manière de Pagé (2001), il s'agit d'outiller l'élève d'un corpus de savoirs qui relèvent des dimensions politiques et juridiques (Xypas, 2003). Il faut l'amener à conceptualiser les notions de démocratie, de droits, de libertés, de devoirs et responsabilités, d'égalité et d'équité, bref des règles de vie en société. La transmission des savoirs ou l'approche mimétique (Galichet, 2005) peut dominer de telles séances.
- ❖ **Le rapport au pouvoir et la participation** : Sensibiliser l'élève aux rouages du gouvernement et des institutions, le conscientiser sur son identité et sa place ainsi que sur son rôle dans la promotion et la sauvegarde du bien commun. L'approche analogique (Galichet, 2005) peut être utilisée pour développer les différents thèmes.
- ❖ **Le rapport critique à la réalité sociale** : En privilégiant la réflexion (Éthier & Lefrançois, 2008) dans une approche du réalisme (Galichet, 2005), il s'agit d'amener les élèves à participer aux débats publics, à réfléchir et à analyser les problèmes sociaux et les injustices.

Ainsi, en considérant ces différentes propositions, il est possible d'en dégager un aperçu global ou alors un cadre de référence pour une éducation à la citoyenneté. En même temps, leur synthèse offre des clés de lecture des pratiques des enseignants. Les différents auteurs présentent des idéologies dominantes en matière d'éducation à la citoyenneté. Ce sont ces mêmes idéologies qui hébergent les différentes visions du type de citoyen à former que portent les enseignants. Afin d'éprouver l'une ou l'autre



vision, les écrits offrent des propositions de valeurs éducatives à privilégier ainsi que les approches pédagogiques et les principaux thèmes à toucher dans un projet d'éducation à la citoyenneté. La figure ci-après permet d'effectuer une correspondance entre chaque vision, les composantes de chaque vision, des approches pédagogiques ainsi que les principaux thèmes pouvant faciliter son actualisation.

**Figure 3 : Cadre sociopolitique et didactique de l'éducation à la citoyenneté**



En s'appuyant sur le constat de Bouhon (2009) qui postule qu'«il existe un lien fort entre les représentations sociales des enseignants et leurs prises de position didactiques» (p. 200), il est vraisemblable que les axes de développement de la

citoyenneté privilégiée dans l'intervention de l'enseignant correspondent au type de citoyen qu'il vise à former. Ainsi, celui qui vise à former un citoyen responsable se concentrera beaucoup plus sur la formation du caractère, celui qui cherche à former un citoyen épris de justice, sur l'analyse des problèmes sociaux et des injustices, et celui qui vise à former un citoyen impliqué, sur la sensibilisation aux rouages du gouvernement et de ses institutions.

Par ailleurs, comme l'a bien souligné Audigier (2006), si l'enseignement des mathématiques, de la géographie ou de l'éducation physique n'a pas pour but la formation de mathématiciens, de géographes ou d'athlètes de profession, l'éducation à la citoyenneté a pour but la formation de citoyens. Ceci devient délicat, car cette option suppose qu'il faut à tout prix permettre l'exercice de la citoyenneté. Tessier et McAndrew (2001) sont claires là-dessus lorsqu'elles affirment que la citoyenneté ne se conquiert que par son exercice. De même, Perrenoud (1997) soutient que, comme la langue, la citoyenneté s'apprend par la pratique. De son côté, Médioni (1996, dans Tessier et McAndrew, 2001) affirme sans ambages, dans la conception actuelle de la citoyenneté, qu'«il n'y a pas de citoyenneté sans accès au savoir ni de savoir sans exercice de la citoyenneté» (p. 327). Ainsi, il faut pouvoir établir la correspondance entre des savoirs et des pratiques sociales, entre ce qui s'apprend et se vit aujourd'hui et ce qui se vivra demain. Cela requiert alors une grande adaptabilité au contexte et aux caractéristiques des élèves, d'où la nécessité d'un exercice de transposition didactique de la citoyenneté.

### 2.3 Transposition didactique

Comme nous l'avons vu précédemment, le travail de l'enseignant, dans sa quotidienneté, ne consiste pas à appliquer systématiquement ou mécaniquement le programme (Apple, 2000 ; Tardif & Lessard, 1999). Les enseignants sont amenés à s'approprier et à adapter les éléments du programme en fonction de la réalité scolaire qui caractérise leur enseignement. Ainsi, ils analysent et interprètent le programme, et décident des objectifs à poursuivre. Ils refaçonnent, réorganisent et planifient des situations d'enseignement et d'apprentissage selon la compréhension qu'ils ont de la matière à enseigner. «L'interprétation se traduit concrètement par des choix d'enseignement et des stratégies pédagogiques» (Tardif & Lessard, 1999, p. 252). À partir des éléments prescrits du programme, les enseignants identifient les points qu'ils jugent importants, selon leur entendement, et désignent finalement les contenus de savoirs à proposer aux élèves (Conne, 1986). En d'autres termes, ils partent de l'ensemble des contenus à enseigner, prescrits dans le programme, et isolent certains objets d'enseignement. Tardif et Lessard (1999) décrivent ce travail en ces termes : «les enseignants n'appliquent jamais entièrement et parfaitement les programmes, ils les adaptent et les transforment en fonction des situations concrètes du travail quotidien» (p. 269).

Ce processus arbitraire et subjectif qui se manifeste par une transformation adaptative d'un objet de savoir à enseigner en un objet d'enseignement constitue une des étapes d'un processus didactique connu sous le nom de «transposition didactique» (Astolfi et coll., 1997 ; Chevallard & Joshua, 1991 ; Conne, 1986). Cette activité est une transposition dans ce sens que le savoir à enseigner, dans sa forme originale, est souvent non adapté au niveau des élèves et non contextualisé pour leur être strictement et efficacement livré. Le langage ou le code utilisé est parfois inaccessible et non compréhensible dans sa forme brute. «Le discours du savoir savant n'est pas transparent et ne peut être compris tel quel par l'élève», précise Bkouche (1999, p.

23). Afin de rendre plus facile son enseignement, l'enseignant compartimente son objet en unités d'enseignement, isole certaines notions, réorganise les éléments, tout en les retirant du contexte où ils ont pris leur origine, leur sens et leur relation ou leur emploi, pour les placer finalement dans un nouveau contexte scolaire adapté à un groupe bien déterminé. «Il y a toujours restructuration du contenu à des fins pédagogiques», déclare Saint-Onge (1993, p. 103). Non seulement les transformations qu'effectue l'enseignant créent une nouvelle structure des connaissances, elles en modifient en même temps l'importance relative, la genèse des contenus de savoirs et leur présentation (Perrenoud, 1998). Bkouche (1999) utilise le terme d'«ersatz de sens» pour souligner les mutations, la modification de sens que subissent le contenu du savoir à enseigner lorsque l'enseignant sélectionne les parties à proposer aux élèves. Le processus est didactique en raison de la nécessité de trouver des règles à cette transposition pour son adéquation à la structure même du savoir et son acquisition dans les modalités qui tiennent compte des processus d'enseignement-apprentissage (Astolfi et coll., 1997). L'enseignant est dans cette relation didactique lorsqu'il interroge les contenus disciplinaires afin de trouver le meilleur chemin pour la construction des connaissances. Cette relation didactique génère les méthodes d'enseignement et les pratiques enseignantes au bout du compte (Saint-Onge, 1993). Elle permet également à celui qui transpose un savoir de finaliser sa transformation ou son adaptation dans une forme plus «apprenable».

### 2.3.1 Contexte historique du concept de transposition didactique

Le concept de «transposition didactique» a été introduit pour la première fois en 1975 par le sociologue Verret dans son ouvrage *«Le temps des études»*. Selon lui, toute action humaine qui vise la transmission des savoirs est contrainte de les apprêter, de les mettre en forme pour qu'ils soient susceptibles d'être appris. En qualité de sociologue, il cherchait à désigner un phénomène qui dépasse les écoles et les disciplines d'enseignement (Perrenoud, 1998), tous les savoirs transmissibles dans leur globalité. Par la suite, le concept a été repris par les didacticiens des disciplines

pour l'amener dans le domaine des sciences de l'éducation. Il fut diffusé par la publication du livre de Chevallard (1985), un document qui a servi de référence pour l'étude du phénomène de transposition dans d'autres disciplines. Dès le départ, le concept fut adopté par les didacticiens des mathématiques, puis introduit progressivement dans les domaines des sciences de la nature et des sciences humaines. Initialement consacré au savoir mathématique, ce concept désignait les transformations que subissent les théories des mathématiciens lorsqu'elles deviennent des savoirs scolaires.

Dans sa version initiale, le phénomène de transposition était réduit à sa plus simple expression, laquelle constitue d'ailleurs le sous-titre du livre de Chevallard et Joshua (1991) : *«Du savoir savant au savoir enseigné»*. L'idée était d'attirer l'attention sur la réorganisation des savoirs qu'exige l'acte d'enseigner et de prendre en considération ces transformations afin de garder une certaine cohérence avec des savoirs savants. Ces derniers sont considérés comme le point central, un cadre de référence à l'acte d'enseigner. À part ces différents développements au sujet de l'objet et des sources de la transposition, une évolution est à noter également à propos des champs d'application. Pour Verret, le concept de transposition se limitait aux savoirs et aux contraintes institutionnelles. Ceux des didacticiens des disciplines qui se sont approprié ce concept ont fortement réduit son application à la forme scolaire, alors que Verret le situait dans une perspective anthropologique plus large. Actuellement, on parle plus de savoirs savants, mais Verret pensait déjà à tous les savoirs transmissibles (Perrenoud, 1998).

Pour prendre en considération les disciplines autres que les mathématiques, où les savoirs savants ne sont pas aussi centraux afin de constituer le seul cadre de référence, Joshua (1996) a suggéré d'étendre la théorie de la transposition aux savoirs experts (ou alors les savoirs d'action). Dans cet ordre d'idées, la transposition peut se faire également en référence, non seulement aux travaux des chercheurs (savoirs



savants), mais aussi aux savoirs professionnels, un ensemble de connaissances partagées par les praticiens. Auparavant, dans la même perspective et à propos de la technologie et de l'informatique, Martinand (1986) avait également avancé l'idée de considérer les pratiques sociales pour comprendre le phénomène de la transposition sans nier la place des savoirs, car, comme le souligne Perrenoud (1998), «il n'y a pas de pratiques sans savoirs» (p. 487). Martinand (1986) introduit un autre type de savoirs pouvant servir de référence, sans toutefois constituer un corpus de propositions formulées et organisées. Il s'agit, entre autres, de ces savoir-faire et savoir-être dont l'usage est attesté et stable : les pratiques sociales. Celles-ci comprennent tous les savoirs qui émanent du sens commun, des savoirs d'action, des savoirs implicites et tous les savoirs dits professionnels. De ceci, on peut estimer que la transposition didactique a deux types de sources : d'une part, les savoirs savants ou experts et, d'autre part, les pratiques sociales. À partir de ces sources, l'opération de traduction ou alors de conversion conceptuelle suit une trajectoire descendante pour arriver finalement à décider le cadre de vie des savoirs en classe (Beauchesne & Hensler, 1998). Cette trajectoire, qui prend l'allure d'une chaîne (Astolfi et coll., 1997 ; Beauchesne & Hensler, 1998), est un processus qui comporte différents niveaux. D'un objet de savoir savant présent dans le programme ou dans un manuel, une opération de conversion conceptuelle réalisée par un enseignant lui permet de se positionner sur certains choix et la traduction qui s'ensuit est la source des contenus de savoir effectivement enseignés en classe. Même si la chaîne de transposition a une apparence linéaire (Beauchesne & Hensler, 1998), le passage entre les savoirs à enseigner et les savoirs mis en scène en classe n'est jamais direct (Astolfi et coll., 1997). Un mouvement de va-et-vient qui caractérise ce processus de transformation des savoirs savants ou des pratiques sociales est localisable à trois niveaux. D'abord dans les programmes et dans les manuels puis, dans les salles de classe lors de la présentation de l'enseignant et, finalement, dans l'appropriation des théories par les élèves, laquelle opération se prolonge même en dehors des salles de cours. Cependant, il convient de noter que ce dernier niveau est souvent négligé par certains

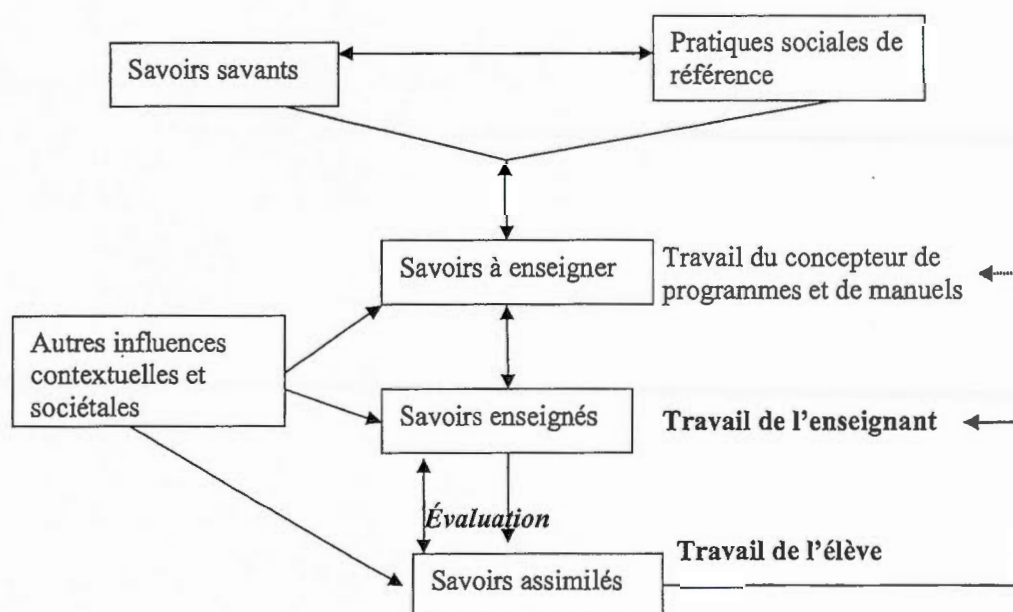
auteurs (Durand, 1996). Plusieurs auteurs se concentrent surtout sur les transformations que subissent les savoirs savants au détriment des savoirs des élèves, lesquels sont d'ailleurs des guides pour la planification des objets d'enseignement.

Par rapport à la détermination des contenus d'enseignement, Astolfi et coll. (1997) estiment que deux étapes principales caractérisent la chaîne de transposition. Ils distinguent la transposition externe de la transposition interne. La première est réalisée par tous ces chercheurs qui s'intéressent aux problèmes d'enseignement et qui forment la noosphère. Il s'agit principalement de ces personnes qui pensent les contenus d'enseignement (les universitaires et les auteurs de programmes ou de manuels). À ce niveau, Apple (2000) précise que le savoir à enseigner est déterminé par un groupe de personnes (choisies par le groupe dominant) qui définit les besoins éducatifs de l'ensemble de la population. «Le contenu à enseigner dans les manuels devient officiel en s'appuyant sur les connaissances d'un groupe spécifique» (Apple, 2000, p. 62). Ceci laisse entendre que le contenu proposé (savoir de référence) reste teinté de leurs interprétations et ne reflète pas la vision de toute une société concernée.

Bien entendu, la conversion du savoir de référence est graduellement descendante selon la position de chacun sur la chaîne de détermination des savoirs à enseigner. La deuxième étape serait la transposition interne. Elle est essentiellement assurée par le travail de l'enseignant. L'appréciation du travail réalisé se concrétise par les savoirs assimilés par l'élève. Ces savoirs étant le produit du processus, leur qualité a un effet de rétroaction sur le travail de l'enseignant. La nature et l'effet cumulatif de ce produit peuvent, au bout du compte, influencer le travail des concepteurs de programmes ou de manuels. Cependant, l'objet de la recherche étant d'identifier les pratiques en développement en éducation à la citoyenneté, seul le travail de l'enseignant constitue la cible de l'investigation afin de comprendre le contexte et le sens de la transposition didactique de son objet d'enseignement : la citoyenneté. Trois

catégories d'acteurs ayant été identifiées par Develay (1992, dans Raisky, 1996), l'investigation des éléments de la chaîne de transposition se focalise sur le travail de l'enseignant (voir le schéma ci-après).

Figure 4 : Étapes de la transposition



Source : Raisky (1996, p. 53)

Bien qu'il importe de souligner que, dans les faits, les relations entre les niveaux ne sont pas unidirectionnelles, que les interactions sont multiples et caractérisées par des va-et-vient, et que les autres influences sociales et politiques interviennent également, notre préoccupation concerne l'intervention de l'enseignant dans ce processus de transposition.

### 2.3.2 Rapport au savoir et transposition

Tel qu'un bon nombre de didacticiens le soulignent (Audigier & Maribeau, 1988; Chevallard & Joshua, 1991; Martineau, 1999), la transposition est un processus qui permet de prendre du recul, de questionner, de se méfier des routines. Afin de permettre le passage du discours codifié (savoir à enseigner contenu dans le programme), un discours formel et général, à un discours plus souple, adapté au niveau des élèves, l'enseignant se retrouve dans une position «d'un interprète et d'un décideur» (Tardif & Lessard, 1999, p. 273). De cette façon, si l'enseignant décide des situations qui aideront ses élèves à développer des compétences, il fixe ainsi la qualité et l'orientation des savoirs à acquérir. Ceci remet en perspective, en quelque sorte, l'idée selon laquelle l'élève construit ses savoirs, puisqu'avec cet exercice de transposition, la construction de l'élève reste orientée. Pour un acte d'enseignement réussi, «le savoir créé par l'élève doit correspondre au savoir que l'on veut lui enseigner» (Perrenoud, 1998, p. 22). L'enseignant fait alors un travail de conversion conceptuelle et met à contribution sa compréhension et sa vision. Comme les programmes sont également porteurs d'une certaine vision de la connaissance, l'enseignant la transpose dans son contexte scolaire, et à sa guise, «en imposant aux élèves certains modèles cognitifs du savoir et de l'apprentissage» (Tardif & Lessard, 1999, p. 276). L'exercice de transposition ressemble alors à une activité épistémologique dans laquelle l'enseignant entre dans une relation dialectique avec les contenus à enseigner et exerce un questionnement sur ce qu'il faut proposer aux élèves.

Le travail herméneutique qu'effectue l'enseignant pour traiter les objets à enseigner suppose une certaine relation à cet objet, critique ou non, un certain rapport au savoir à enseigner. Selon Apple (2000), les enseignants négocient et transforment les savoirs à enseigner en prenant l'une ou l'autre de ces trois positions. Soit ils acceptent le contenu tel qu'il est présenté ou le réinterprètent ou alors ils le rejettent. Mais comme

le souligne Bru (1991), lorsque «l'enseignant reste fidèle à un manuel, il adopte les résultats d'une transposition didactique sans l'avoir accomplie lui-même» (p. 99). D'après Charlot (1997), «le rapport au savoir est une relation de sens, et donc de valeur, entre un individu (ou un groupe) et les processus ou produits de savoir. C'est l'ensemble des relations qu'un sujet entretient avec un objet, un contenu de pensée, une activité, une situation» (p. 93). C'est ce que Therriault (2008) réitère lorsqu'elle mentionne que, dans «une perspective didactique, la notion de rapport au savoir réfère à la relation qu'entretient un sujet avec un objet de savoir en particulier» (p. 69). Dans la théorie du rapport au savoir, développée par Charlot (1997), trois dimensions se rattachent à cette relation : une dimension épistémique (le rapport au monde), une dimension identitaire (le rapport à soi) et une dimension sociale (le rapport aux autres). Un individu interprète un objet de savoir en fonction de sa propre conception, de sa vision du monde et de ce qu'il juge légitime, efficace et logique. À ce propos, Charlot (1997) estime que le savoir « n'a de sens et de valeur qu'en référence aux rapports qu'il suppose et qu'il produit avec le monde, avec soi-même et avec les autres» (p. 74). Ainsi, comme l'expriment Evans (1990), Jonnaert (2002, 2006), Jonnaert et Borght (2003), Gudmundsdottir (1990) et Therriault (2008), la posture épistémologique d'un enseignant oriente sa pensée et ses décisions didactiques. Sa compréhension de la discipline, son idéologie et son style d'enseignement sont reliés à ses orientations didactiques (Evans, 1990). Il existe alors une certaine correspondance entre le rapport au savoir, la posture épistémologique d'un enseignant et l'exercice de la transposition didactique. Cependant, comme Bkouche (1999) le mentionne, la science didacticienne ne fournit pas d'indicateurs permettant d'en savoir davantage sur les interrelations de ce «trio». Pour les deux premiers concepts, Therriault (2008) mentionne qu'il y aurait une relation d'inclusion : ce serait la posture épistémologique, plus englobante, qui détermine la nature des rapports aux savoirs» (p. 79). Il est alors intéressant d'explorer et de documenter la façon dont une posture épistémologique adoptée par un enseignant colore ses choix des objets d'enseignement. En enseignement de l'histoire, Evans



(1990) souligne que certaines conceptions de cette discipline ont un impact significatif sur le savoir enseigné alors que d'autres sont sans impact réel. Dans une analyse des représentations sociales des enseignants pour l'histoire et son enseignement, Bouhon (2009) arrive à identifier un lien fort entre une représentation de l'enseignement de l'histoire que porte un enseignant et la position didactique qu'il privilégie pour enseigner cette discipline. Il arrive alors à dégager trois modèles didactiques :

- **Exposé-récit** où l'enseignant pense qu'il est plus raisonnable et efficace d'insister sur la chronologie et l'explication des principaux faits et notions.
- **Discours-découverte** où l'enseignant estime qu'il est important de bien encadrer la découverte des principaux faits et notions en alternant des temps d'analyse des documents, des temps de synthèse, des questions-réponses et des moments d'explication
- **Apprentissage-recherche** : il faut donner le temps et l'occasion aux élèves d'observer, de découvrir, de se poser des questions à propos des faits. Ils doivent pouvoir se les approprier, et pour cela les utiliser et les manipuler par eux-mêmes, les expérimenter et les confronter (Bouhon, 2009).

Il est intéressant d'explorer si ces modèles didactiques sont toujours fonctionnels lorsqu'il s'agit d'éduquer à la citoyenneté. Quelle est la place qu'occupe la vision de la citoyenneté que porte un enseignant dans l'organisation des objets d'enseignement en éducation à la citoyenneté?

Avant de revenir sur l'impact de la vision personnelle de l'enseignant, posons un regard sur les sources du rapport au savoir. La théorie anthropologique développée par Chevallard (2003) souligne qu'il existe deux sources de rapport au savoir : le rapport individuel et le rapport institutionnel. Chevallard estime que l'individu est avant tout un sujet institutionnel. Le rapport au savoir serait tributaire du rapport personnel à ce savoir et l'attitude globale de son institution à l'égard de cet objet.

D'après Therriault (2008), «le rapport personnel se constitue et se modifie sous les pressions exercées par le rapport institutionnel à l'objet» (p. 68). Bien que les auteurs qui se sont intéressés au concept de transposition didactique aient concentré leurs efforts sur la réorganisation des savoirs qu'exige l'acte d'enseigner (Bkouche, 1999 ; Perrenoud, 1998), et que les facteurs de cette transposition restent obscurs (Perrenoud, 1998), les deux types de sources risquent d'être insuffisants. Perrenoud (1998) estime qu'«un individu dispose généralement de plusieurs conceptions relatives à une même notion et que les conceptions sont mobilisées de manière sélective en fonction des éléments contextuels» (p. 25). La théorie de Chevallard néglige alors la prise en considération des facteurs contextuels qui interviennent dans la transposition des objets d'enseignement. Ces facteurs sont considérés dans cette recherche puisque le second objectif est d'identifier les raisons qui interviennent dans le choix des objets et des contenus d'enseignement, lorsqu'il est question d'éduquer à la citoyenneté.

### **2.3.3 Facteurs de transposition didactique**

L'une des critiques adressées aux théoriciens du concept de la transposition didactique est qu'ils ne se soucient pas des raisons d'ordre épistémologique que cette action suppose (Bkouche, 1999). Il serait plus intéressant d'être informé des raisons pour lesquelles les didacticiens-praticiens (les enseignants) choisissent leurs contenus et les aspects de la citoyenneté à travailler dans une multitude de possibles et de ce qui les pousse à privilégier une partie de ces savoirs dans leur action en classe. Les travaux sur la transposition restent essentiellement dans un cadre descriptif et explicatif, sans accorder plus d'attention aux constituants de la transposition didactique (Bkouche, 1999).

La logique de compétences qui domine l'esprit du programme de formation en vigueur au Québec permet de questionner également les facteurs en jeu dans la chaîne

de transposition. Si le savoir, et plus précisément une connaissance, est considéré comme une ressource parmi tant d'autres, avec lesquelles il est mis en réseau pour traiter efficacement une situation (Perrenoud, 1998), comment alors s'assurer qu'une prévision des dispositifs d'entraînement favorisera le transfert et l'intégration d'un savoir dans l'action ? D'une certaine façon, il n'est pas surprenant de dire que l'enseignant propose et que ses élèves disposent ! Les élèves transforment les apprêts didactiques proposés par l'enseignant et les déforment, les appauvrissent ou les enrichissent au gré de leurs expériences et de leur interprétation de la réalité quotidienne. C'est une opération habituelle et nécessaire dans une situation d'enseignement-apprentissage. Les enseignants tiennent compte de cette pratique de transformation par les élèves. Dans sa transposition, l'enseignant prend en compte également leurs préalables, leurs préoccupations, leur réalité quotidienne, leurs intérêts et leurs besoins.

Par ailleurs, dans le champ des savoirs culturels ou de sens commun, la problématique de la transposition se pose autrement. Les objets d'enseignement ne sont pas facilement identifiables, car ils sont instables et évolutifs ou parfois controversés (Perrenoud, 1998). Pour certaines disciplines dans lesquelles l'interprétation a une forte influence (tel est le cas de l'enseignement de l'HEC), la tâche de la censure dans la transposition devient périlleuse. Hess (2005) a constaté que, pour les sujets controversés, les enseignants choisissent d'éviter le thème pour ne pas donner leur opinion personnelle quand le sujet est très sensible.

Pour d'autres disciplines, les savoirs savants se prêtent facilement à une transposition, puisqu'ils sont déjà organisés et font l'unanimité depuis plusieurs décennies. L'essentiel des objets d'enseignement en physique, en chimie ou en biologie fait moins l'objet de discussion entre les chercheurs (Perrenoud, 1998). Ces objets sont consolidés et fortement validés et la tâche de la transposition se résume souvent à une simple adaptation au contexte particulier de la classe. À titre d'illustration, par

exemple en mathématiques, les opérations d'addition et de soustraction ont été inventées il y a longtemps et leur logique reste inchangée. Seules les façons d'aborder ces notions avec les élèves nécessitent une adaptation. De tels savoirs, qui se réfèrent essentiellement aux savoirs savants, facilitent leur conversion du simple fait qu'ils sont bien organisés et qu'ils sont publiquement partagés. Le cadre de référence est bien déterminé. Dans pareils cas, l'exercice de transposition peut ressembler à une série d'ajustements au contexte et aux besoins des apprenants, à une réécriture ou une bonification du texte du savoir à proposer aux élèves. La caution épistémologique, appuyée par une certaine représentation des savoirs savants, est plus facile à obtenir. Cependant, il convient de mentionner que cette stabilité est relative, car les savoirs scientifiques sont également évolutifs. Par ailleurs, il existe d'autres disciplines où ce qu'il y a à transposer ne prend pas sa source dans un corpus déjà constitué. C'est le cas des savoirs culturels, locaux, où tous «ces savoirs communs dont les fondements scientifiques, s'ils existent, sont ignorés par ceux qui s'en servent» (Perrenoud, 1998, p.501). Savoir qu'une certaine quantité d'eau détruit certaines plantes ou qu'il est toujours appréciable de céder un siège à une personne à mobilité réduite ne nécessite pas une forte théorisation et les gens le font sans un «monitoring» de l'action. Ce sont des pratiques qui relèvent de l'expérience et qui sont dans l'ensemble dominées par des routines sans des moments de réflexion. Comme Perrenoud (1998) le mentionne, il est impossible d'exiger de ce savoir commun le même degré d'explicitation, de verbalisation et de cohérence qu'on attend d'un savoir savant. Néanmoins, tel que le souligne Ntagteverenis (2005), c'est ce savoir que les gens mobilisent pour interpréter les réalités de leur vie quotidienne et le sens de la conduite d'autrui. Plutôt que de se référer à un corpus de savoirs stables et attestés, les gens puisent dans le répertoire de leurs expériences antérieures pour distinguer les caractéristiques typiques d'un comportement (Ntagteverenis, 2005). Dans une activité d'interprétation, Ntagteverenis (2005) admet que «le sujet épistémique ne peut pas s'abstraire de l'ensemble des conditions culturelles et sociales de ses expériences» (p. 91). Ce même auteur souligne que, dans un rapport aux savoirs, ce sont des valeurs ancrées

dans sa biographie qui guident l'activité cognitive d'un sujet. C'est ce que Torodov (1989) confirme lorsqu'il distingue le rapport aux savoirs qui se réalise en sciences de la nature et celui qui s'effectue en sciences humaines. Il l'exprime ainsi : «il y a beaucoup de choses qui séparent le géologue et les minéraux qu'il étudie; il y en a, en revanche, très peu qui distinguent l'historien ou le psychologue de son objet, les autres êtres humains» (p. 11). Il souligne l'inséparabilité des faits et des valeurs lorsqu'il est question des sciences humaines.

Cette différenciation associée à la nature de la matière étudiée nous force à poser un regard sur les éléments qui entrent en jeu lorsqu'il est question de transformer les contenus d'enseignement en lien avec les sciences humaines. Est-il possible d'atteindre un bon niveau d'impartialité afin d'assurer la vigilance épistémologique recommandée entre les savoirs à enseigner et les savoirs enseignés (Audigier, 1999) ? Au sujet de l'enseignement de l'histoire, Martineau (1999) mentionne déjà que la tâche de transposition didactique consiste «à s'approprier le cadre conceptuel disciplinaire et à le transposer dans sa pratique» (p.131). D'après cet auteur, un enseignant aurait réussi sa tâche si, au cours de son enseignement et à partir du contenu historique, il parvient à favoriser un mode d'appréhension des connaissances historiques chez ses élèves. L'histoire n'est pas une entité qui existe indépendamment des constructions sociales, des narrations (Demers, Lefrançois, & Éthier, 2010) ; elle dépend fortement de l'interprétation et des questions que les historiens se posent. Selon Martineau (1999) et Barton et Levstik (2004), l'adaptation des savoirs à enseigner en objet d'enseignement nécessite une solide compréhension de la nature des contenus de savoir, des structures, des principes de la discipline et une appropriation de l'esprit du programme disciplinaire. La nature et la qualité des contenus effectivement enseignés sont alors fonction de la vision, de la compréhension et de l'interprétation qu'a l'enseignant de la matière à enseigner, son rapport au savoir en d'autres termes. C'est ce rapport qui lui permet de sélectionner, d'éliminer certains éléments ou de privilégier certaines parties du programme



d'études. Bouhon (2009) mentionne qu'«un enseignant aura d'autant plus tendance à prendre parti en faveur du modèle didactique transmissif qu'il aura une représentation factuelle de la discipline historique». L'impact de sa vision est indéniable dans la détermination des objets d'enseignement et d'apprentissage (Evans, 1990; Gudmundsdottir, 1990).

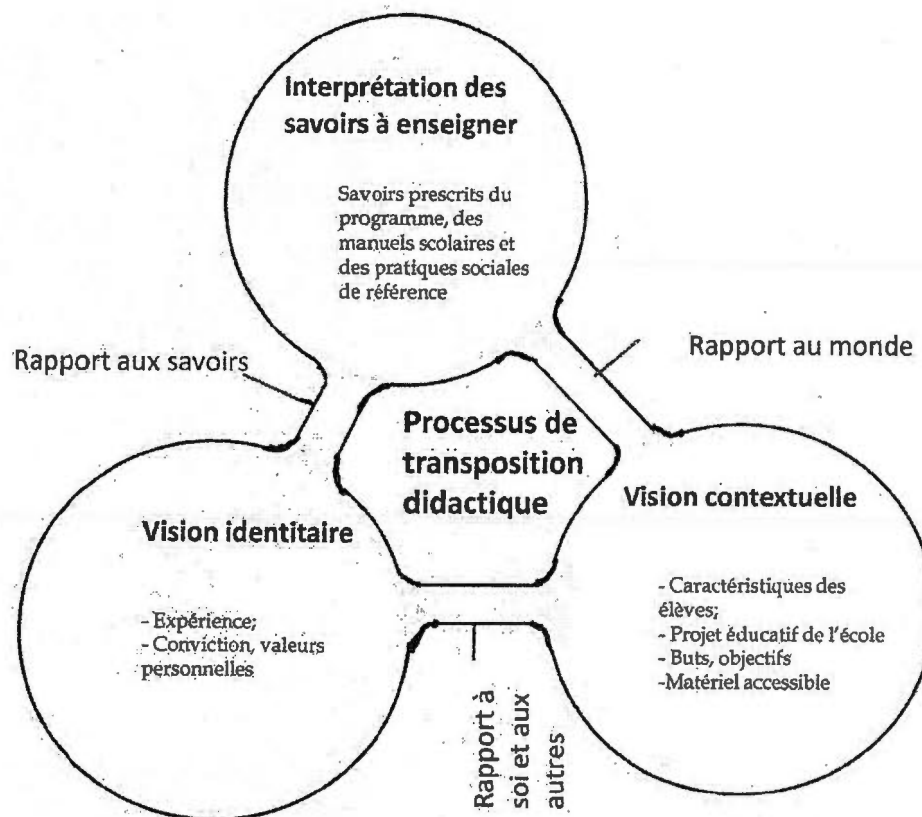
Parmi les facteurs qui contribuent à la transformation des visées éducatives du programme, Tardif et Lessard (1999) mettent en exergue la personnalité de l'enseignant. Celui-ci façonne le programme en fonction de ses préférences et de ses valeurs personnelles. En plus de cet élément, les mêmes auteurs mentionnent d'autres facteurs qui interviennent dans la recontextualisation des savoirs. Il s'agirait de «l'expérience de l'enseignant, sa connaissance des programmes et les facteurs internes à la situation d'enseignement : le temps disponible et l'intérêt des élèves» (Tardif & Lessard, 1999, p. 267). En matière d'éducation à la citoyenneté, Myers (2005) mentionne aussi que l'expérience des enseignants, leurs valeurs et leurs conceptions interviennent dans l'orientation des pratiques enseignantes. Il affirme également que «l'acte d'enseigner et les croyances que l'enseignant développe tout au long de son expérience sont inséparables» (Myers, 2005, p. 13). Tous ces éléments concourent à la confirmation de la place capitale de l'enseignant dans la détermination et l'orientation des objets d'enseignement. Ce rôle et cette influence déterminante dans la transposition interne expliquent l'intérêt porté à la vision de l'enseignant lorsqu'il doit éduquer à la citoyenneté (la compétence 3 du programme d'HÉC). Le souci de s'intéresser à la vision de l'enseignant et d'explorer ce qu'il fait dans sa classe rejoint les propos de Barton et Levstik (2004) qui ont identifié les intentions éducatives de l'enseignant comme étant les principaux moteurs de développement des pratiques enseignantes.

De retour à la tâche d'éduquer à la citoyenneté, une action qui devrait principalement s'alimenter à l'enseignement de l'histoire, la conversion et l'adaptation des contenus

historiques nécessitent une vigilance épistémologique pour que les contenus historiques aident effectivement à construire une conscience citoyenne. Comme développé au point 2.3.2, au sujet du rapport au savoir et en lien avec les résultats des travaux de recherche (Barton & Levstik, 2004 ; Myers, 2005 ; Tardif & Lessard, 1999), la nature du rapport qu'un enseignant a en lien avec la citoyenneté est le moteur de ses pratiques. La personnalité de l'enseignant, ses convictions, ses valeurs de référence, ses intentions éducatives sont des facteurs importants dans la transposition des objets d'enseignement. Ainsi, dans une discipline comme l'histoire où la détermination des objets est fonction de l'interprétation, de la compréhension critique, les sources du rapport au savoir se confondent avec les facteurs de la transposition didactique. En s'inspirant de la théorie anthropologique de Chevallard (2003) qui identifie deux sources du rapport au savoir (la source individuelle et institutionnelle), une réflexion sur les facteurs de transposition dans une discipline qui se réfère aux savoirs non standardisés (les faits historiques dans le cas présent) ne peut se passer des éléments contextuels. Comme le mentionnent Demers, Lefrançois et Éthier (2010), «l'histoire est un construit humain distinct de ce qu'elle cherche à connaître et à comprendre» (p. 216). Les historiens abordent le passé avec leurs propres intentions, à partir de leurs questions et en fonction de leurs contextes sociaux et culturels. Les savoirs qu'ils produisent sont sujets à changement et se prêtent à un renouvellement continu. Ainsi, à la suite de ces considérations, les facteurs qui influencent l'enseignant dans la didactisation des savoirs peuvent être synthétisés sous forme du schéma suivant :

Figure 5 : Facteurs de transposition didactique

Inspiré de la théorie du rapport au savoir développée par Charlot (1997)



Pour la présente recherche, la nature du rapport qu'un enseignant entretient avec ces différents facteurs aide à comprendre le processus de transposition du concept de citoyenneté. La conjugaison de ces différents facteurs, illustrés dans le schéma ci-haut, n'est pas une tâche si aisée et c'est pour cela que les pratiques en éducation à la citoyenneté restent assez diversifiées (Audigier, 1999).

L'objet de la présente étude n'est pas de revenir sur cette diversification des pratiques, mais de documenter ce qui se fait. Par une exploration des pratiques en développement (l'objectif général de cette étude), la description de certaines pratiques enseignantes peut alimenter la réflexion sur ce qui se fait déjà ou sur ce qui est projeté. Tel que le souligne Vellas (1993, dans Perrenoud, 1997), «la formation du citoyen se cache, à l'école, au cœur de la construction des savoirs» (p. 49). Pour Galichet (1998), «il n'existe pas de pédagogie neutre au service de l'éducation à la citoyenneté» (p. 48). Aucun geste n'étant innocent dans ce domaine, l'enseignant doit user de ses capacités réflexives dans sa transposition, puisque chaque choix didactique risque d'apporter sa propre définition de la citoyenneté. Dans la section suivante, une exploration de la nature des décisions que l'enseignant doit prendre dans son action est effectuée.

#### **2.4 Décision didactique**

Selon une certaine représentation, l'enseignant a longtemps été considéré comme un technicien qui devait mettre en application les directives standardisées prescrites par les concepteurs des programmes et les auteurs de manuels. Même s'il avait toujours cette possibilité d'adapter les objets d'enseignement au contexte et au groupe dont il avait la charge (Tardif & Lessard, 1999), l'enseignant était généralement tenu de couler son action dans un moule prédéterminé. Sa marge de manœuvre était plus ou moins limitée et encadrée. Actuellement, avec le renouveau pédagogique amorcé au Québec en 2005, à l'ordre secondaire, et plus particulièrement en matière d'éducation à la citoyenneté, seuls les axes de développement sont prescrits, sans aucune indication sur la façon de les appliquer (Lefrançois, 2004 ; McAndrew, 2006). L'enseignant est alors considéré davantage comme un professionnel qui use de sa créativité et de son initiative pour un meilleur apprentissage de ses élèves et une bonne gestion de sa classe (Kon, 1995). Il faut alors voir et documenter ce que génère une telle ouverture. Dans une pratique enseignante, comment un enseignant profite-t-

il de cette liberté? Peut-on noter un changement de pratique enseignante par rapport à ce qui se faisait dans le passé?

Dans la réalité de la pratique enseignante, il est assez rare que les enseignants arrivent à couvrir tout le programme avec tous les savoirs essentiels prescrits. Parfois, ils feront moins, d'autres fois un peu plus ou souvent autre chose que ce qui est prescrit dans le programme (Tardif & Lessard, 1999), d'où l'importance de documenter cette réalité par des entrevues et l'observation des praticiens en action, afin de s'informer de ce qu'ils font et des raisons pour lesquelles ils le font. Comme le mentionnent Tardif et Lessard (1999), dans sa quotidienneté, l'enseignant est toujours en négociation au sujet des objets à faire apprendre. Au bout d'un processus de réflexion, il arrive à se positionner, à prendre une décision sur les objets d'enseignement à privilégier et sur l'ordre, la séquence de leur présentation. Les enseignants sont donc les seuls décideurs de la nature et de la forme des activités à proposer aux élèves (Barton & Levstik, 2004 ; Tardif & Lessard, 1999 ; Van Hoven & Yeager, 2007). Tardif et Lessard (1999) le soutiennent en mentionnant que «les programmes scolaires sont transformés et refaçonnés selon les situations pédagogiques et la compréhension qu'en ont les enseignants» (p. 252). Kon (1995) précise également que «l'enseignant est un décideur autonome qui détermine les connaissances et les expériences auxquelles les élèves auront accès» (p. 122). Il est alors tenu de prendre des décisions didactiques qui rentrent dans son travail curriculaire au quotidien (Tardif & Lessard, 1999).

Dans sa classe, l'enseignant est alors un décideur de fait, dans la planification et dans l'organisation des activités proposées aux élèves. L'enseignant est l'auteur de ses décisions et, en même temps, il en est l'acteur (Carnus, 2002). Barton et Levstik (2004) mentionnent que «les enseignants agissent comme des courtiers, des gardiens qui sélectionnent et transforment le curriculum» (p. 245) [traduction libre]. Ce processus de prise de décision se différencie du raisonnement pédagogique par le fait



que ce dernier accompagne et soutient la pratique de l'enseignant alors que la décision marque certains moments de son action. Selon Shulman (1987), pour se fixer sur un objet d'enseignement, l'enseignant passe par quatre étapes (voir point 1.1.3) et l'ensemble caractérise le processus de raisonnement pédagogique. Le passage d'une étape à l'autre est marqué par une décision sur la structure et l'organisation de l'étape suivante. Le processus de raisonnement pédagogique est aussi différent du phénomène de transposition. Dessus et Carpanèse (2003) rappellent que la transposition puise sa source à une multitude de communautés scientifiques et sociales et que, de ce fait, elle est un phénomène institutionnel, alors que le raisonnement pédagogique reste un phénomène psychologique. En outre, le raisonnement pédagogique étant un processus global qui accompagne l'intervention de l'enseignant auprès de son groupe, la transposition s'installe lorsque l'enseignant cherche à comprendre et à transformer le contenu pour qu'il soit assimilable par les élèves. Elle est essentiellement de nature didactique, car elle porte sur la structuration des contenus et sur la façon de les exposer aux élèves. Selon Larose et coll. (2006), l'enseignant devient didacticien lorsqu'il entame la tâche de gestionnaire d'un contexte dans lequel se développe le rapport de l'élève à un savoir particulier. Si la pédagogie se rapporte à l'art d'aider quelqu'un à progresser dans ses apprentissages et qu'elle caractérise l'acte même d'enseigner, la didactique revient à l'outillage, aux moyens d'enseigner, aux savoirs disciplinaires, à leur organisation en séquences, bref sur le «comment faire» pour rejoindre les finalités de l'action et permettre la réalisation des apprentissages significatifs (Larose et coll., 2006 ; Mialaret, 1979). Dans ce processus de détermination des façons de faire, la nature de la décision didactique qui intéresse cette recherche est celle qui marque la fin de l'étape de transformation où l'enseignant arrive à effectuer une sélection et à décider des paramètres à ignorer et d'autres sur lesquels il faut insister. Dans cette étude, la nature des décisions prises est décrite grâce à l'appréhension de ce qui se fait concrètement en salle de classe.

## 2.5 Pratique enseignante

L'analyse de la littérature portant sur les pratiques en enseignement présente un ensemble de concepts utilisés souvent les uns pour les autres. Il s'agit de la pratique pédagogique, de la pratique éducative et de la pratique enseignante. La précision de ce dernier concept découle de la différenciation avec les deux premiers.

Par pratique éducative, Mialaret (1991) souligne l'ensemble des actions qu'exercent les parents sur leurs enfants, les enseignants sur les élèves ou les animateurs au milieu de leur groupe. L'action étant essentiellement humaine, il est question de toutes ces actions visant l'actualisation de toutes les potentialités de l'être humain. Touchant plusieurs dimensions de la personne, l'action prend le sens d'une éducation intégrale. Elle dépasse et complète la formation entreprise en classe.

En ce qui concerne la pratique enseignante, Altet (2002) la compare à la pratique professionnelle. Il s'agit d'une manière de faire singulière d'une personne, sa propre façon concrète d'enseigner. Pour elle, c'est l'ensemble des actions, des interactions, des négociations et des transactions en situation d'enseignement et d'apprentissage. Ces transactions supposent une conciliation de multiples dimensions : épistémique, pédagogique, didactique, psychologique et sociale. Dans des pratiques enseignantes, l'intervenant est invité à composer avec toutes ces dimensions, afin d'adapter sa réalité professionnelle et, en même temps, d'assurer une bonne gestion des apprentissages de ses élèves et la conduite de sa classe (Altet, 2002). Pour Altet (2002), la pratique enseignante correspond à la mise en œuvre des théories, des procédés et des compétences en situation d'enseignement-apprentissage. Donney et Bru (2002) et Altet (2002) ne limitent pas cette pratique à ce qui se passe en classe, mais y ajoutent l'ensemble des pratiques et les décisions prises qui se produisent avant, pendant et après l'enseignement. Sur la base d'une abondante revue des écrits

cognitivistes, Saint-Onge (1993) décrit également la pratique enseignante comme un processus qui comporte trois phases. La phase préactive ou de préparation où les principales tâches consistent en la conception, la planification et l'organisation des stratégies didactiques (la séquence des contenus) et de médiation (les activités de classe). La phase interactive est la phase de mise en œuvre dominée essentiellement par une relation pédagogique où l'enseignant cherche à guider les élèves dans l'acquisition de nouvelles habiletés. C'est l'action enseignante en classe. La phase postactive consiste en l'interrogation sur la justesse des apprentissages effectués et au besoin sur l'ajustement de la méthode employée. Ce sont ces trois grands moments qui caractérisent la pratique enseignante.

Pour différencier la pratique enseignante de la pratique pédagogique, Robert (2001) parle de la pratique enseignante en classe. La pratique pédagogique désigne alors tout ce que dit et ce que fait l'enseignant en classe (Robert, 2001; Tupin, 2003). C'est tout ce qui concerne la phase de médiation telle que la décrit Saint-Onge (1993). Comme le précise Robert (2001), il est question des aspects observables, tels que les déplacements, les écrits au tableau, le discours, les mimiques et les décisions instantanées. Selon Robert (2001), la pratique en classe ou alors la pratique pédagogique serait l'ensemble de moyens que l'enseignant mobilise pour atteindre les objectifs de son enseignement. Elle est composée de l'ensemble des actions et des décisions prises par l'enseignant en situation réelle d'enseignement-apprentissage afin de rendre son enseignement intelligible et «apprenable». Elle renvoie alors à l'ensemble des actions accomplies par l'enseignant dans une situation d'enseignement-apprentissage. Par ailleurs, cette situation est à la fois didactique et pédagogique. Elle est pédagogique dans ce sens que l'intervention de l'enseignant suppose une communication efficace, un jugement et une prise de décision sur les meilleurs moyens pour aider les élèves à s'approprier des savoirs (Larose, Lenoir, Roy, & Spallanzani, 2006). La situation est également didactique puisque la même action exige de l'enseignant la contextualisation du contenu.

Cette recherche cible cette tâche de contextualisation où l'enseignant doit planifier et organiser le dispositif didactique. Nous nous intéressons à la dimension didactique de la pratique enseignante. Tout en étant conscient que même si tous les enseignants font des choix concernant le dispositif didactique et que tous ne les font pas forcément avec une conscience claire de la procédure suivie (Bru, 1991), nous croyons qu'il est important «de décrire les processus de pensée et de planification des enseignantes et des enseignants afin de comprendre les événements observés en classe» (Saint-Onge, 1993, p. 106). Saint-Onge (1993) compare le processus de transposition à l'aspect «caché» de l'enseignement. Carnus, Sauvegrain et Terrise (2002) considèrent cet aspect caché comme un déjà-là décisionnel d'un enseignant à l'origine de toute décision. Afin d'appréhender ce processus de transposition constituant l'aspect caché de l'enseignement, à la manière de Carnus et coll. (2002), il est possible d'examiner le processus décisionnel en passant par l'analyse des pratiques effectives. Pour ce faire, Bru (1991) propose un cadre d'analyse permettant d'identifier les éléments microdidactiques illustrant la nature des modalités retenues, et par là, offrant des indices sur la transposition effectuée. Ce cadre comporte trois grandes catégories de variables :

- *Variables de structuration et de mise en œuvre des contenus* : Sélection et organisation des contenus, opérationnalisation des objectifs, choix des activités sur les contenus.
- *Variables processuelles* : Dynamique de l'apprentissage, répartition des initiatives (notamment entre enseignants et élèves), registre de la communication didactique, modalité d'évaluation.
- *Variables relatives au cadre et au dispositif* : Lieux où se déroulent les séquences d'enseignement-apprentissage, organisation temporelle, groupement des élèves, matériel et supports utilisés (Bru, 1991, p. 97-98).

Au regard des objectifs de cette recherche, certains éléments de ce cadre d'analyse méritent une attention particulière. C'est le cas des variables de structuration et de mise en œuvre des contenus. Celles-ci permettent davantage de se renseigner sur les arguments didactiques des enseignants pour le choix des objets et des contenus d'enseignement. D'autres variables ne sont pas aussi négligeables, car elles permettent notamment d'être informé sur la façon dont le concept à l'étude est transposé. Ce sont, par exemple, des données sur la communication didactique, le groupement des élèves, le matériel et les supports utilisés. L'examen du processus de transposition du concept de citoyenneté passe alors par une collecte de données reprenant ces éléments théoriques, ce que nous considérons d'ailleurs dans le chapitre méthodologique.

En gardant la pleine conscience que les pratiques enseignantes sont diversifiées et que cette variété s'accroît lorsqu'il s'agit d'éduquer à la citoyenneté, l'intérêt n'est pas de revenir sur cette situation, mais de se renseigner sur les raisons de leur diversification.

## **2.6 Synthèse du cadre conceptuel**

Ce chapitre a permis de définir les concepts clés de cette recherche et d'en préciser l'apport pour mener notre investigation. Du statut formel et de la forme de relation que suppose le concept de «citoyenneté», il a été question de passer en revue les différents mouvements éducatifs qui concourent à la préparation et à la formation d'un citoyen responsable et éclairé.

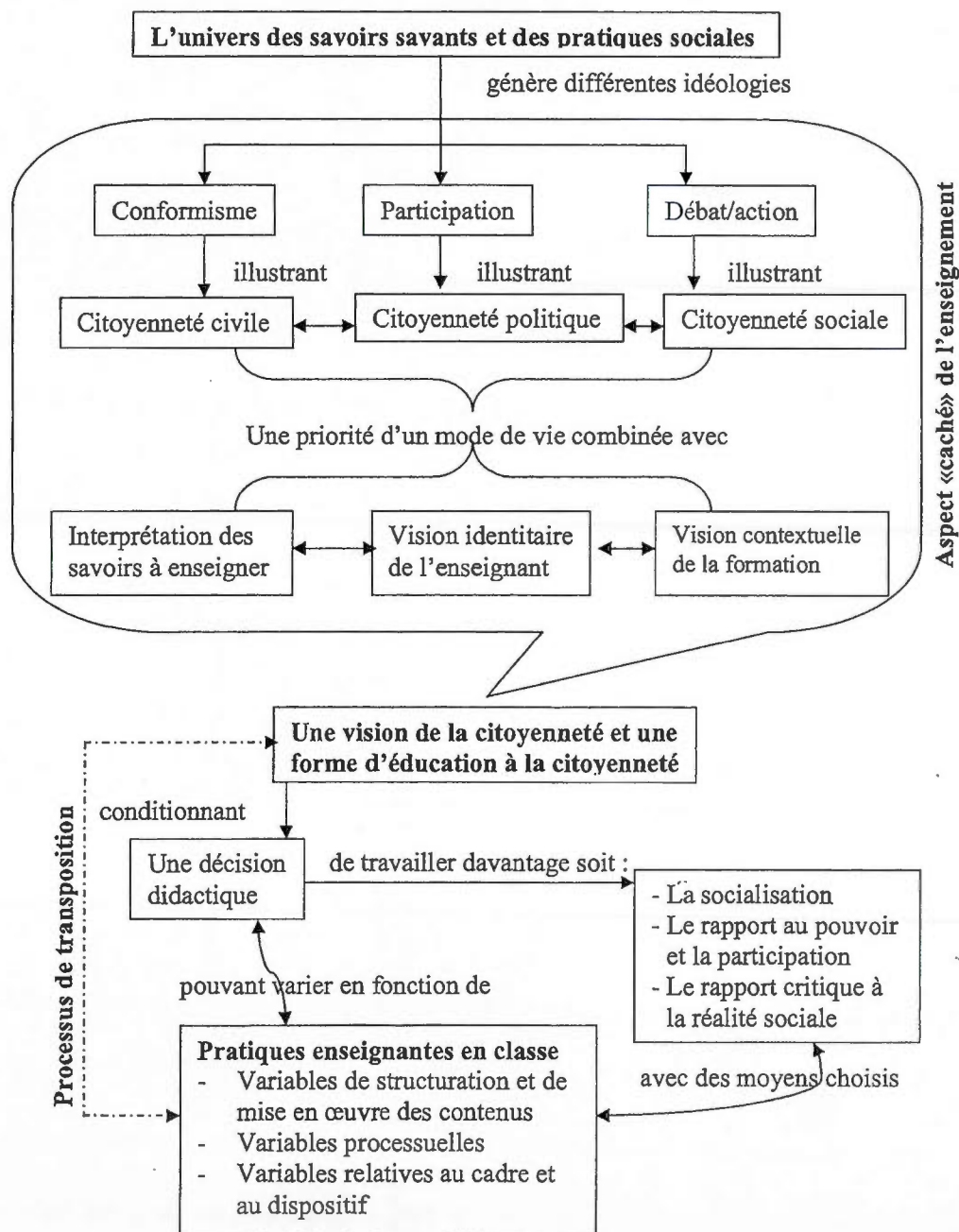
Pour planifier des situations d'enseignement et d'apprentissage visant la construction de la conscience citoyenne, les enseignants ont trois sources complémentaires. Leurs idées sont principalement influencées par leur rapport aux savoirs sur la citoyenneté à développer, leur rapport au monde et leur rapport à soi et aux autres. Le processus de



transposition didactique serait tributaire de l'interprétation des savoirs prescrits, combinés avec la logique accordée aux pratiques sociales. La vision identitaire de l'enseignant (son expérience, ses valeurs, sa conviction, etc.) et le contexte dans lequel s'inscrit son intervention sont également présents dans l'organisation et dans la présentation des contenus d'enseignement. Mais l'on ignore à ce jour le poids relatif de chaque source dans la détermination des objets d'enseignement.

L'organisation et la séquentialisation des contenus d'enseignement sont aussi caractérisées par un processus de prise de décision. La référence n'étant ni prescrite ni commune, les motifs et les approches privilégiées peuvent varier d'un enseignant à l'autre. L'existence de multiples visions en rapport avec le type de citoyen à former renforce la diversification des pratiques en éducation à la citoyenneté. La figure suivante reprend et résume les idées émises dans ce deuxième chapitre. Cet éclairage est important pour planifier l'application méthodologique de cette recherche. Le chapitre qui suit concerne d'ailleurs les stratégies méthodologiques adoptées pour appréhender cette réalité et explorer les différents motifs invoqués par les enseignants. Mais avant, la figure 6 présente une organisation des concepts aidant à comprendre, du moins sur le plan théorique, ce que suppose la transposition didactique du concept de citoyenneté.

Figure 6 : Contexte de la transposition didactique en éducation à la citoyenneté



## CHAPITRE III

### MÉTHODOLOGIE

*«Plus de la moitié des explications  
que les professeurs donnent de leurs  
décisions sont des représentations ou  
des théories personnelles».*

Gilbert De Landsheere (1986, p. 123)

Cette partie de la recherche présente les choix méthodologiques privilégiés pour analyser le processus de transposition didactique lorsqu'il s'agit d'éduquer à la citoyenneté. Il s'agit des stratégies permettant de se renseigner sur le processus de transformation des réalités historiques en objets d'éducation à la citoyenneté, tels que repris par les enseignants, les motifs de leurs choix, ainsi que les contraintes qui accompagnent cette activité. Les études décrivant ce qui se passe dans les classes étant peu nombreuses, surtout en éducation à la citoyenneté (Audigier, 1999; Børhaug, 2008), l'exploration des pratiques enseignantes dans ce domaine s'inspire de ce qui a été réalisé dans d'autres domaines de formation. Les sciences sociales deviennent une cible de choix, et plus particulièrement l'enseignement de l'histoire. Les pratiques enseignantes en histoire sont éclairantes, même si elles ne portent pas nécessairement sur l'arrimage entre l'histoire et l'éducation à la citoyenneté. Les pratiques d'enseignement de l'histoire sont utiles dans ce sens que le cadre de référence pour la transposition reste le même et le cheminement pour sélectionner les objets d'enseignement risque d'être similaire. L'enseignement de l'histoire sert de point d'ancrage au profit de l'éducation à la citoyenneté. Dans la section qui suit, nous présenterons certains travaux qui ont été consacrés aux objets apparentés à celui de la présente étude, laquelle s'intéresse à la transposition didactique du concept de

citoyenneté. D'une part, il s'agit des études qui ont été menées sur le phénomène de la transposition du programme en contenus d'enseignement (voir où se situe le travail de l'enseignant sur la figure 4) et, d'autre part, des études qui ont porté sur l'analyse des pratiques enseignantes effectives en classe. L'intention est de situer, sur les plans épistémologique et méthodologique, la présente étude parmi les écrits scientifiques qui ont trait à la transformation des objets d'enseignement pour des pratiques enseignantes en classe dans un domaine apparenté à l'éducation à la citoyenneté.

Par la suite, la population ciblée de même que l'échantillon retenu sont présentés. Une autre sous-section est consacrée aux quatre instruments de collecte de données identifiés. Il s'agit du questionnaire, de l'observation directe et instrumentée, de l'entretien semi-dirigé et de l'analyse documentaire. Les méthodes d'analyse des données sont également abordées de même que les critères de rigueur scientifique adoptés. Le chapitre se termine par une discussion entourant la pertinence d'effectuer une telle recherche, ses limites ainsi que les considérations éthiques et déontologiques prises en compte dans de cette étude.

### **3.1 Aperçu critique de la littérature scientifique pertinente à la méthodologie**

Dans le premier chapitre, un portrait sommaire des écrits scientifiques a été dressé au sujet de la problématique qui entoure les conversions conceptuelles des savoirs prescrits en savoirs effectivement proposés aux élèves en classe. Dans ces écrits, trois catégories de travaux de recherche sont repérables. Il y a ceux qui se concentrent sur le travail de l'enseignant au quotidien et qui présentent la transformation du programme comme une réalité inéluctable, voire obligatoire (Audigier & Maribeau, 1988 ; Beauchesne & Hensler, 1998 ; Durand, 1996 ; Shulman, 1987 ; Tardif & Lessard, 1999). Ces écrits, essentiellement descriptifs, offrent une documentation sur le travail de l'enseignant au quotidien. D'autres auteurs partent de cette réalité du travail de l'enseignant et mettent en évidence l'exercice de transformation des objets

d'enseignement tout en identifiant les facteurs qui entrent en jeu. «À quoi pensent les enseignants quand ils planifient leurs cours», c'est le titre de l'article de Tochon (1989). L'auteur y montre que l'enseignant planifie son cours en filtrant les savoirs au travers d'une structure d'accueil qu'il compare à la transposition didactique. Cependant, même si les traces de ces planifications restent rares, Tochon considère la planification comme un moment important pour prendre une décision relative à la sélection, à l'organisation et à la sériation des routines. Son analyse permet de mettre en évidence les grandes difficultés que rencontre un enseignant lors de la transposition ou alors durant la planification selon le terme utilisé par l'auteur. Il soutient que «l'enseignant est constamment partagé entre théorie et pratique, organisation et créativité, rigidité et souplesse, rendement et écoute, intellectuel et affectif» (Tochon, 1989, p. 30). Bien que cette réalité caractérise la planification de l'ensemble des disciplines scolaires, pour des raisons pragmatiques relatives à l'objet de cette recherche, une attention particulière est portée aux études se rapportant aux sciences sociales incluant l'histoire et l'éducation à la citoyenneté. Une considération de la méthodologie utilisée dans ce genre d'études est tout à fait inspirante pour pouvoir s'informer du processus décisionnel d'un enseignant lorsqu'il doit déterminer les objets d'enseignement à proposer à ses élèves (Bouvier, 2008 ; Kahne & Spote, 2008 ; McCowan, 2008 ; Myers, 2005 ; Van Hover & Yeager, 2007 ; Westheimer & Kahne, 2004). Enfin, une autre catégorie regroupe des auteurs qui se sont intéressés aux pratiques enseignantes dans un souci d'analyser l'impact que ces dernières peuvent avoir sur les apprentissages des élèves (Evans, 2006 ; Evans, 1990 ; Tupin, 2003 ; Westheimer & Kahne, 2004). Même si ces différents auteurs ont abordé le problème de la transformation des objets d'enseignement (transposition didactique) sous des angles différents, conformément aux questions particulières que les chercheurs se posaient, les méthodologies utilisées offrent des pistes sur la taille de l'échantillon, sur l'instrumentation de la collecte de données et les approches de recherche afin d'élaborer un devis adapté à la présente recherche. De telles études ont permis de se rendre compte qu'il est possible de documenter des pratiques



enseignantes avec un échantillon formé par un enseignant ou plus (voir détail au tableau 7).

Une autre catégorie de travaux de recherche, qui n'est pas explorée dans le cadre de cette étude, regroupe les auteurs qui se sont intéressés au travail de l'élève dans sa transformation des savoirs enseignés en savoirs assimilés. L'intention de cette recherche étant de documenter le travail de l'enseignant, et non celui de l'élève, les travaux qui s'y rapportent ne reçoivent pas une attention particulière dans le repérage des stratégies d'exploration des pratiques enseignantes. Cependant, ces travaux sont intéressants dans ce sens qu'ils renseignent sur l'impact du rapport au savoir de l'enseignant et de sa vision sur la qualité des apprentissages réalisés par l'élève. La première catégorie qui se rapporte à la documentation du travail de l'enseignant et la démarche méthodologique utilisée peut être inspirante pour atteindre le premier objectif de cette recherche visant la description de la pratique enseignante. La deuxième catégorie rejoint l'intention des deuxième et troisième objectifs, c'est-à-dire d'identifier les arguments didactiques de l'enseignant et d'explorer la relation entre la vision que porte un enseignant et ce qu'il fait en classe. Dans ce qui suit, une discussion critique des choix méthodologiques dans ces travaux est effectuée afin de cibler de bonnes pistes pour les stratégies de la présente étude.

### **3.1.1 Études empiriques relatives à la transposition didactique**

De nombreux chercheurs nord-américains et européens se sont intéressés au concept de transposition didactique. Bien que la majorité ait émis des considérations théoriques sur ce phénomène (Audigier, 2002 ; Bain, 1997 ; Bkouche ; 1999 ; Perrenoud, 1997 ; Raïsky, 1996 ; Shulman, 1987), d'autres ont mené des études empiriques (Barton & Levstik, 2004 ; Beauchesne & Hensler, 1998 ; Bouhon, 2009 ; Carnus, 2002 ; Hess, 2005 ; McCowan, 2008 ; Moisan, 2010 ; Myers, 2005 ; Westheimer & Kahne, 2004). À des fins pragmatiques, ces dernières inspirent le

choix des stratégies méthodologiques de la présente étude. Les chercheurs comme Beauchesne et Hensler (1998) et Carnus (2002) se sont intéressés au processus décisionnel de l'enseignant en considérant ce premier comme un élément compréhensif de la transformation des contenus à enseigner en contenus effectivement enseignés. Barton et Levstik (2004), Hess (2005), McCowan (2008), Myers (2005) et Westheimer et Kahne (2004) se sont préoccupés des facteurs qui interviennent dans le processus de transposition didactique dans le domaine des sciences humaines. Leurs travaux ont permis d'établir des liens entre la vision politique d'un enseignant, son engagement dans des mouvements sociaux et le choix des objets d'enseignement (Hess, 2005 ; Myers, 2005). McCowan (2008) établit l'importance capitale de l'engagement et l'implication de l'enseignant afin d'espérer une implantation réussie du programme en éducation à la citoyenneté. Barton et Levstik (2004) et Westheimer et Kahne (2004) soulignent l'impact des objectifs personnels, la conviction et la vision du type de citoyen comme des éléments qui contribuent à façonner un programme de formation. Bouhon (2009) et Moisan (2010) s'intéressent aux représentations sociales des enseignants en lien avec la discipline de l'histoire et son enseignement. Moisan (2010) explore les éléments qui animent les représentations des enseignants et leur vision de la relation entre l'enseignement de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté et Bouhon (2009) va jusqu'à établir des liens entre ces représentations et les modèles didactiques adoptés pour enseigner la discipline historique (exposé-récit, discours-découverte et apprentissage-recherche). Selon cet auteur, un enseignant aura tendance à privilégier le modèle de discours-découverte lorsque la compréhension est un élément central pour apprendre l'histoire. Il analyse, en quelque sorte, le phénomène de la transposition didactique sous l'angle des modèles didactiques caractérisant les pratiques enseignantes.

Par ailleurs, il convient de mentionner que les travaux qui portent sur la transposition des savoirs à enseigner en histoire et en éducation à la citoyenneté restent rares. Les chercheurs ont pu identifier les facteurs qui entrent en jeu sans pour autant analyser le

poids relatif de chaque facteur et son lien avec ce que l'enseignant fait effectivement en classe. Bouhon (2009) estime qu'en histoire, des représentations sociales de la discipline génèrent les prises de position didactiques, mais il n'analyse pas ce qui se fait concrètement en salle de classe. Il se limite à des pratiques déclarées. Le tableau qui suit présente une synthèse de ces études avec des stratégies méthodologiques utilisées.

**Tableau 6 : Devis méthodologiques des études relatives à la transposition didactique**

Auteurs et zone d'étude	Objet d'étude	Méthodologie		
		Approche	Échantillon	Instrumentation
Beauchesne et Hensler (1998) Canada-Québec	Raisonnement pédagogique mis en œuvre dans la planification	Recherche exploratoire	90 étudiants inscrits à un cours	Analyse documentaire des productions des étudiants
Bouhon (2009) Belgique	Représentations sociales des enseignants en histoire relatives à leur discipline et à leur enseignement	Recherche exploratoire	175 enseignants	Questionnaire
Carnus (2002) France	Processus décisionnel d'un enseignant d'EPS	Étude de cas	3 enseignants	Analyse documentaire Entretiens dirigés au début Observation avec enregistrement audio et vidéo Entretiens semi-dirigés à la fin
Kon (1995) USA-Californie	Interprétation et utilisation du nouveau matériel (textes) en sciences sociales	Étude de cas	7 enseignants	Interviews Observation directe Analyse des productions des élèves
McCowan (2008) Brésil	Transposition du programme d'éducation à la citoyenneté	Étude de cas	5 écoles	Entretien semi-dirigé Analyse documentaire Observation participante
Moisan (2010) Canada-Québec	Épistémologie et représentations sociales des enseignants en histoire au secondaire	Étude de cas	18 enseignants	Entretien semi-dirigé
Tochon (1989) Suisse	Processus de pensée des enseignants	Étude de cas	5 enseignants	Entretien semi-dirigé
Westheimer et Kahne (2004) États-Unis	Type de citoyen à former	Étude de cas	10 écoles	Observations Analyse documentaire Interviews avec analyse quantitative pré et post-test

Les travaux présentés dans ce tableau sont majoritairement des études de cas. Le choix de cette stratégie se justifie par la nature de l'objet d'étude. Différents auteurs (Merriam, 1988; Stake, 1995; Yin, 2009) ont relevé les caractéristiques des problèmes qui justifient le recours à l'étude de cas. La catégorisation proposée par Merriam (1988) permet de comprendre la raison du choix de cette approche pour des études relatives à la transposition didactique. La chercheuse estime que les problèmes conceptuels, les problèmes d'action et les problèmes de valeur justifient le recours à l'étude de cas. Ces deux dernières catégories correspondent à la préoccupation des chercheurs présentés dans le tableau 5 puisque leur objet d'étude concerne des processus. Les chercheurs questionnent la manière dont le processus de transposition se réalise, la base sur laquelle les décisions en lien avec les savoirs à proposer aux élèves se prennent et la façon dont elles se prennent. L'étude de cas, essentiellement qualitative, permet d'aborder un problème pratique, un problème d'action pour le travail de l'enseignant et également un problème de valeur.

Les travaux présentés dans le tableau 6 partagent l'intention d'analyser ou d'identifier les facteurs qui entrent en jeu lors de la transposition des savoirs à enseigner en objet d'enseignement. Kon (1995) et McCowan (2008) ont étudié la façon dont les enseignants interprètent et utilisent un nouveau programme. Kon (1995) cherchait à examiner comment les enseignants s'approprient un nouveau manuel scolaire en sciences sociales. Son étude lui a permis de dégager les différents styles d'usage d'un nouveau matériel. McCowan (2008) s'est concentré sur l'analyse des facteurs facilitant ou inhibant l'implantation d'un nouveau programme de formation des jeunes futurs électeurs au Brésil. Après avoir souligné les difficultés qui caractérisent le passage d'un niveau à l'autre dans la chaîne de transposition du programme jusqu'à son implantation en classe, McCowan (2008) en arrive à la conclusion que l'engagement de l'enseignant et la compatibilité ou la dissonance entre le but du programme et sa vision restent des facteurs déterminants de la qualité de l'implantation du nouveau programme. Les deux études s'intéressent alors aux

problèmes d'action et de valeur, ce qui justifie le recours à l'étude de cas. Pour l'instrumentation, les deux auteurs utilisent des techniques presque similaires avec des différences liées à l'objet d'étude. Par l'entretien, McCowan (2008) s'intéresse aux différents acteurs de l'initiative du nouveau programme d'éducation à la citoyenneté au Brésil et n'interviewe qu'un seul enseignant. Son analyse documentaire ne concerne que les documents administratifs en lien avec le programme, alors que Kon (1995) ne regarde que les productions des élèves. En vue de minimiser les influences contextuelles, Kon (1995) ne considère que les classes du même district et de même niveau (classes de cinquième primaire), sans tenir compte de la qualité ni de l'expérience des enseignants.

Beauchesne et Hensler (1998), Carnus (2002) et Tochon (1989) partagent la même préoccupation se rapportant au processus décisionnel. Ces auteurs cherchent à comprendre le processus de prise de décision de l'enseignant lorsqu'arrive le moment de planifier et de choisir les objets d'enseignement. Cependant, leur instrumentation de la recherche diffère selon le design de chacun. Carnus (2002) et Tochon (1989) analysent le discours de l'enseignant. Beauchesne et Hensler (1998) se contentent des productions écrites. Par ailleurs, Carnus (2002) ajoute à ce discours l'analyse des documents et l'observation directe avec enregistrement audio et vidéo. Bouhon (2009) et Moisan (2010) font des sondages à propos des représentations sociales de l'histoire, mais Bouhon (2009) procède par l'analyse des réponses au questionnaire, alors que Moisan (2010) choisit les entretiens semi-dirigés. Les travaux de Westheimer et Kahne (2004) ne s'écartent pas de cette catégorie puisqu'ils concernent le but ou la finalité éducative qui inspire un projet d'école et l'impact sur le choix des objets d'enseignement et l'orientation du programme.



### **3.1.2 Études empiriques relatives aux pratiques enseignantes en sciences sociales**

Les enjeux de l'enseignement des sciences sociales ont attiré également l'attention des chercheurs, surtout l'enseignement de la méthode historique et la formation des citoyens responsables et éclairés. Des chercheurs américains et européens se sont préoccupés de la façon dont les enseignants effectuent une correspondance entre leurs convictions et leurs pratiques effectives en classe. Le tableau qui suit résume leurs travaux ainsi que les stratégies méthodologiques privilégiées.

Tableau 7 : Stratégies d'analyse des pratiques enseignantes

Auteurs et zone d'étude	Objet d'étude	Méthodologie		
		Approche	Échantillon	Instrumentation
Børhaug (2008) Norvège	Programme d'éducation politique des électeurs	Étude de cas	4 enseignants	Observation en classe Entretiens
Evans (2006)  Canada-Angleterre	Les définitions des enseignants à l'éducation à la citoyenneté et ce qu'ils font en classe	Recherche qualitative basée sur une étude de cas	6 enseignants	Questionnaire pour 44 enseignants Entretien avec 6 Observation en classe Analyse documentaire
R. W. Evans (1990) États-Unis	Conceptions de la fonction sociale de l'histoire et leurs effets sur le travail curriculaire et les conceptions des apprenants	Recherche exploratoire	5 enseignants	Observation en classe Interviews avec les enseignants et leurs élèves
Maubant, Lenoir, Routhier, Oliveira, Lisée & Hassani (2005) Canada-Québec	Analyse des pratiques d'enseignement : le recours à la vidéoscopie	Recherche exploratoire	6 enseignants	Observation en classe Interview
Myers (2009)  Brésil	Expérience politique et pratique enseignante en éducation à la citoyenneté	Étude de cas	7 enseignants	Entretiens Observations en classe Productions des élèves
Larose & Ratté (2001)	Le rapport au matériel didactique et au manuel scolaire	Recherche exploratoire	8 enseignants	Entretiens semi-dirigés Analyse documentaire
Oulton, Day, Dillon & Grace (2004) Angleterre	Question controversée : attitudes et pratiques en éducation à la citoyenneté	Recherche exploratoire	26 enseignants répartis en 4 groupes	Groupe de discussion Questionnaire
Van Hover & Yeager (2007)  États-Unis	Valeur personnelle et décision didactique	Étude de cas	1 enseignante	Observations en classe Entretiens semi-dirigés Interview avec un groupe d'élèves Analyse des documents de planification Journal de bord

Au niveau de l'analyse des pratiques enseignantes en classe, quelques travaux présentés dans le tableau 7 exploitent également l'étude de cas comme méthodologie de la recherche. Les chercheurs essaient de comprendre ce qui se passe en classe en

analysant l'impact des contenus proposés sur les conceptions des élèves. L'appréhension de cette réalité passe par l'analyse des pratiques enseignantes de quelques enseignants. Outre la recherche d'Oulton, Day, Dillon et Grace (2004) qui réunit des groupes de six à huit enseignants en groupes de discussion (*focus groups*), les autres travaux analysent les pratiques enseignantes d'un à sept cas. La nature de recherche exploratoire du travail d'Oulton et coll. (2004) pousse ces auteurs à approcher 26 enseignants. Mais la volonté de comprendre le rôle d'une conviction ou d'un objectif personnel de formation et son impact sur les décisions et les pratiques enseignantes en classe n'a pas empêché Van Hover et Yeager (2007) de se concentrer sur l'analyse d'un seul cas. Enfin, notons qu'Oulton et coll. (2004) se contentent des pratiques déclarées (par des réponses au questionnaire et des discussions de groupe), tandis que les autres s'en tiennent aux pratiques constatées lors des observations en classe.

### 3.1.3 Éléments de synthèse de ces études empiriques

L'articulation des choix épistémologiques et méthodologiques pour la présente recherche s'inspire largement des devis utilisés par les auteurs des études présentées plus haut. Celles-ci visent à approcher la réalité des pratiques enseignantes en classe. Sur le plan épistémologique, une forte adhésion au paradigme interprétatif et compréhensif marque ces études. Notre recherche s'intègre aussi dans ce paradigme, car elle vise à décrire et à comprendre, sur la base des discours des enseignants, le processus de transposition didactique lorsqu'il est question de planifier une activité d'éducation à la citoyenneté. Il s'agit d'identifier les facteurs déterminants et les motifs de leurs choix didactiques.

Sur le plan méthodologique, à la suite des travaux antérieurs sur la transposition didactique et sur les pratiques enseignantes en éducation à la citoyenneté, il semble pertinent de recourir à différents outils afin de saisir la complexité de la réalité

enseignante. Si certains recourent aux pratiques déclarées par des réponses à un questionnaire ou lors des entretiens semi-dirigés (Bouhon, 2009; Oulton et coll., 2004; Tochon, 1989), d'autres analysent les productions écrites des enseignants (Beauchesne & Hensler, 1998). Force est de constater que la majorité préfère combiner des pratiques déclarées et constatées en effectuant une triangulation des données des entrevues et des observations in situ. Ces observations en classe vont de la simple observation directe à l'observation instrumentée à l'aide d'un enregistrement audio et vidéo des séances d'enseignement.

### **3.2 Choix méthodologiques**

À la lumière de ce qui précède, des choix méthodologiques pour la présente recherche sont explicités dans cette section. Dans un premier temps, il s'agit de dégager l'approche méthodologique privilégiée afin d'appréhender la réalité qui accompagne les pratiques enseignantes en HEC au premier cycle du secondaire. Dans un deuxième temps, il est question de présenter les choix méthodologiques retenus pour atteindre les objectifs de cette recherche. Les différentes phases de la collecte de données sont présentées ainsi que les objectifs poursuivis à chaque étape.

#### **3.2.1 Approche méthodologique**

Puisqu'elle se penche sur la manière dont le concept de citoyenneté est transposé dans les pratiques des enseignants d'histoire, cette étude est essentiellement descriptive et exploratoire. Tel que cela ressort de l'objectif général de la recherche, avec cette étude, le but n'est pas d'évaluer, de comparer ou d'identifier les modalités les plus efficaces en éducation à la citoyenneté. L'idée n'est pas non plus d'étudier ces pratiques afin d'aider à les transformer ou les améliorer pour une meilleure construction de la conscience citoyenne. Il est surtout question de les étudier pour en rendre compte, comprendre les raisons qui conditionnent les choix didactiques et l'organisation de ces choix ainsi que les processus en jeu dans leur fonctionnement

(Bru, 2002). Dans cette orientation, une approche qualitative/interprétative est privilégiée pour décrire et caractériser ces pratiques. La recherche est dite qualitative en raison des données non directement mesurables qu'elle génère (récits d'expérience pratique, comportements, valeurs et convictions personnelles). Elle est aussi interprétative, car elle se fonde sur les significations que les enseignants donnent à leurs propres pratiques (Savoie-Zajc, 2004). Deux principales raisons expliquent ce choix : la nature des instruments identifiés afin de collecter les données et la façon de les analyser. D'une part, la nature des instruments et des techniques privilégiés ne vise pas à vérifier, ni à prendre des mesures en rapport avec la fréquence des catégories des pratiques enseignantes. Les données recherchées sont de nature qualitative et non quantitative. Il s'agit des déclarations de l'enseignant sur ce qu'il fait en éducation à la citoyenneté, des témoignages d'expérience, des notes d'observation sur la prestation de l'enseignant dans sa classe. D'autre part, les stratégies d'analyse reposent sur l'extraction du sens, de la signification et non sur la transformation en pourcentage ou en d'autres formes de données statistiques (Paillé & Mucchielli, 2008). Les techniques de traitement des données consistent essentiellement en des mises en relation des données, des rapprochements, des confrontations des catégories et en la saisie des récurrences et des analogies. «Il s'agit donc toujours, par un travail intellectuel, de faire surgir le sens qui n'est jamais un donné immédiat et qui est toujours implicite» (Paillé & Mucchielli, 2008, p. 11). Toutefois, ce travail reste orienté par les critères d'observation. La démarche de recherche est animée par le souci de comprendre les motifs qui poussent les enseignants à opter pour une orientation didactique plutôt que pour une autre, de savoir pourquoi ils pensent que leurs choix et leurs façons de faire sont les plus raisonnables, et de s'informer sur le sens qu'ils donnent à leurs expériences.

La démarche méthodologique repose sur l'étude de cas. Selon Mucchielli (1996, dans Karsenti & Demers, 2004), «l'étude de cas consiste à rapporter une situation réelle prise dans son contexte et à l'analyser pour voir comment se manifestent et évoluent



les phénomènes auxquels le chercheur s'intéresse» (p. 213). Mais il existe différents types d'étude de cas. Selon Stake (1995), l'étude de cas peut être entreprise de trois façons différentes : une étude de cas intrinsèque, instrumentale ou alors une étude de cas collective. La présente recherche s'apparente à l'étude de cas collective que certains auteurs comme Merriam (1988) et Yin (2009) appellent l'étude de cas multiples. Ainsi, chaque prestation d'un enseignant étant singulière et unique, la démarche de recherche s'oriente vers l'étude de cas multiples. Celle-ci permet de découvrir des convergences entre les différentes prestations des enseignants tout en identifiant les particularités propres à chaque cas. À la manière de Wineburg (2001) qui justifie le recours à l'étude des cas comme un moyen de sortir du discours habituel et globalisant sur une situation et d'aller chercher ce qu'il y a de particulier chez un acteur, il est intéressant d'aller s'informer auprès de quelques enseignants puisque certaines initiatives peuvent être innovatrices. La description et la diffusion de certaines pratiques fournissent des exemples intéressants qui peuvent alimenter la réflexion des autres enseignants et ainsi contribuer à améliorer les pratiques enseignantes en éducation à la citoyenneté de façon globale.

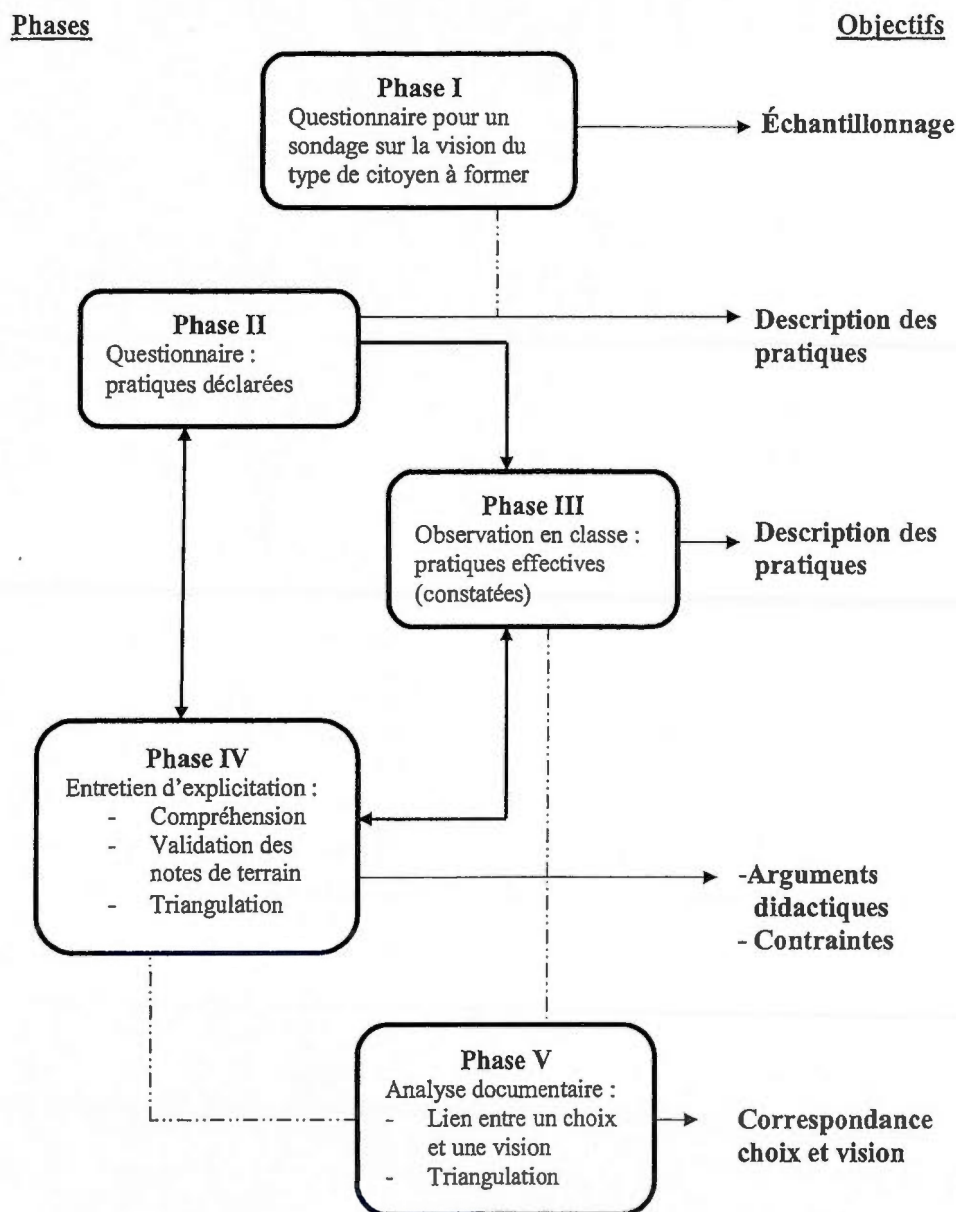
### **3.2.2 Plan de la recherche**

L'intention d'explorer les pratiques enseignantes en développement dans le cadre de l'implantation du programme d'HEC, et la nature des objectifs spécifiques formulés pour cette recherche, laissent entrevoir le recours à différentes stratégies de collecte de données. Comme la réalité de la pratique enseignante est toujours qualifiée de phénomène complexe (Genelot & Tupin, 2003; Lenoir, 2005) et que l'accès aux pratiques habituelles d'un enseignant en dehors des situations d'observation est quasi impossible (Bru, 2002; Clanet, 2005), le recours à plus d'un instrument devient une stratégie de choix.

La recherche qualitative de terrain débute par le recrutement des participants à la recherche. Leur identification repose sur leurs réponses obtenues à la suite d'un sondage sur la vision du type de citoyen à former (voir le détail au point 3.3.1). Les données du sondage permettent de classer la vision de chaque enseignant dans l'une des trois catégories de la typologie des citoyens proposée par Weistheimer et Kahne (2004). Deux enseignants de chaque catégorie, qui maintiennent leur volonté de participer à la recherche, répondent ensuite à un questionnaire portant sur leurs pratiques enseignantes en lien avec la construction de la conscience citoyenne de leurs élèves. Afin de ne pas se limiter à ce que l'enseignant veut livrer dans ses réponses au questionnaire (pratiques déclarées), des observations directes instrumentées par des enregistrements audio et la prise de vidéo de certaines séquences sont effectuées pour corroborer, confirmer et/ou compléter leurs propos. Dans un souci de rendre explicite ce qui est implicite dans l'action, un entretien d'explicitation (Vermersch, 2006) est réalisé avec chaque enseignant quelques semaines après la transcription et la synthèse des observations en classe. Une démarche de triangulation des données débutée par ces entretiens d'explicitation semi-dirigés est complétée par une analyse documentaire portant sur les outils de planification et sur les questions d'évaluation des apprentissages réalisés. Ces données ont été recueillies à la fin des entrevues.

De cette façon, notre démarche de collecte de données se schématise de la manière suivante. Les objectifs spécifiques de la recherche sont mis en lien avec les instruments de collecte de données.

Figure 5 : Le plan de la collecte de données



### **3.3 Opérationnalisation et instrumentation**

La mise en œuvre de ces choix se concrétise par un devis méthodologique présenté dans cette section. Dans un premier temps, il s'agit des détails sur la population étudiée et de l'échantillon constitué aux fins de la présente recherche. Dans un deuxième temps, les instruments choisis pour comprendre la réalité des pratiques effectives en classe lors des activités dédiées à la construction de la conscience citoyenne sont présentés. Dans un troisième temps, viennent les méthodes d'analyse identifiées pour manipuler et mettre en œuvre une démarche d'analyse de contenu afin d'extraire des significations contenues dans le corpus constitué.

#### **3.3.1 Population et échantillon**

Les participants impliqués dans cette recherche proviennent de la population des enseignants du Québec en HEC au premier cycle du secondaire. Le choix de l'ordre d'enseignement du secondaire et des enseignants du premier cycle tient compte des atouts dont dispose cette population en lien avec l'objet de la présente recherche. Le choix du secondaire et non du primaire vient du fait que seuls les enseignants du secondaire sont réputés avoir des spécialités disciplinaires. Avec une bonne connaissance du contenu disciplinaire, les enseignants peuvent effectuer une conversion conceptuelle, une transposition mieux réfléchie et critique leur permettant de prendre une position argumentée et cohérente. En contexte de renouveau pédagogique, en cours au Québec, le premier cycle du secondaire expérimente le nouveau programme depuis 2005. Avec plus d'années d'implantation, les essais peuvent être nombreux et certaines pratiques en développement peuvent tendre vers une certaine stabilisation. Par la nouvelle formule de joindre intentionnellement l'éducation à la citoyenneté à l'enseignement de l'histoire, cette zone d'investigation contient plus d'éléments en lien avec la construction de la conscience citoyenne des jeunes comparativement aux autres cycles. C'est pourquoi cette population des

enseignants d'HEC au premier cycle du secondaire constitue la base de l'échantillonnage de la présente recherche.

Le recrutement des enseignants suit une procédure d'échantillonnage de volontaires. Celle-ci consiste à choisir des individus qui offrent leur service pour participer à une recherche à la suite d'une demande en ce sens, formulée publiquement : petites annonces lors des congrès, message sur des sites Internet (Durand, 2002). Tous les enseignants du Québec donnant le cours d'HEC au premier cycle sont alors sollicités et leur offre est acceptée sans aucune autre forme de distinction. Il aurait été intéressant de procéder à un échantillonnage théorique, afin d'effectuer un choix intentionnel en nous basant sur certains critères, comme l'expérience ou la compétence. Toutefois, considérant l'intention qui anime la présente étude (explorer les pratiques enseignantes en développement en éducation à la citoyenneté), cet intérêt perd de sa valeur, car il n'est pas question d'identifier les bonnes et les mauvaises pratiques ni de généraliser les résultats.

Les démarches de recrutement des participants ont débuté avec une annonce sur le site de la Société des professeurs d'histoire du Québec (SPHQ). L'annonce comprenait un lien vers un document qui fournit le détail du projet et les volontaires devaient remplir un questionnaire pour un sondage sur la vision du bon citoyen à former (appendice D). Ce questionnaire s'inspire des items élaborés et validés par Westheimer et Kahne (2004). L'instrument est constitué de 17 items, c'est-à-dire sept items qui sont relatifs au citoyen responsable, quatre relatifs au citoyen impliqué et 6 au citoyen épris de justice. Comme les auteurs attestent que l'instrument reste fidèle sans recours aux items quatre à sept pour le citoyen responsable (voir appendice E) et aux items quatre à six pour le citoyen épris de justice, quatre items pour chaque catégorie ont été retenus. Ainsi, 12 items ont été traduits et reformulés pour constituer le questionnaire du sondage. Pour le citoyen responsable, le sondage concerne les aspects relatifs à la conviction d'assister les personnes âgées et tous ceux qui sont



dans le besoin, le bénévolat et le respect des lois et règlements en vigueur dans une société (items 1, 2, 5 et 6 de l'appendice D). Pour le citoyen impliqué, c'est la disposition à s'impliquer pour améliorer la vie communautaire, le souci des enjeux locaux et nationaux, une participation active dans des mouvements sociaux et dans des œuvres de charité et le soutien des actions gouvernementales (items 4, 7, 11 et 12) qui ont été retenus. Les éléments considérés pour les quatre items relatifs au citoyen épris de justice concernent une préoccupation pour la réduction des inégalités dans une société, une réception réflexive et critique des décisions gouvernementales, le souci de s'informer davantage sur les causes des phénomènes observés et une sensibilité pour manifester et protester en vue d'un changement opportun (items 3, 8, 9 et 10 de l'appendice D).

Dans les démarches de recrutement des participants, ce questionnaire ainsi constitué de 12 items accompagnait la demande de participation à la recherche. Cependant, il convient de mentionner que cette stratégie de faire passer des annonces n'a permis de recruter qu'un seul enseignant. Une autre stratégie a été adoptée : rejoindre les enseignants lors des congrès annuels (16 et 17 octobre 2009). Il s'agissait du 47<sup>e</sup> congrès de la Société des professeurs d'histoire du Québec (SPHQ) et du congrès 2009 de l'Association québécoise pour l'enseignement en univers social (AQEUS). Comme les deux se déroulaient simultanément, il a fallu accorder une journée à chacun des congrès. Cependant, les fruits de cet effort ont encore été minimes, car la stratégie n'a permis de recruter que deux enseignants. Par ailleurs, il convient de souligner que cette participation aux congrès a permis d'exposer la situation aux conseillers pédagogiques présents, lesquels ont accepté généreusement de mettre à contribution leurs réseaux d'enseignants en HEC. Leur contribution a été lancée en parallèle avec une mise en route d'une autre stratégie consistant à contacter formellement les commissions scolaires. Une demande d'autorisation pour la recherche a été envoyée aux commissions scolaires de la région de Montréal. Le soutien des conseillers pédagogiques a permis de recruter huit enseignants volontaires

et le message lancé par les commissions scolaires a permis de rejoindre deux enseignants. Afin d'élargir l'échantillon, une autre technique d'échantillonnage non probabiliste, l'échantillonnage par boule de neige (Miles & Huberman, 1994), a été utilisée. Ceux qui avaient accepté ont été sollicités afin d'identifier d'autres participants potentiels. Cette stratégie a permis de recruter cinq autres enseignants, pour arriver à un total de 18 enseignants.

Un enseignant était considéré comme recruté s'il acceptait de participer à la recherche et de répondre aux questions du sondage. Ainsi, 18 enseignants ont répondu aux questions du sondage. La synthèse des réponses se trouve dans le tableau 8.

**Tableau 8 : Sondage sur la vision du bon citoyen**

ENS	Citoyen responsable Items (1, 2, 5, 6)						Citoyen participatif Items (4, 7, 11, 12)						Citoyen orienté vers la justice Items (3, 8, 9, 10)					
	1	2	5	6	Tot	Moy	4	7	11	12	Tot	Moy	3	8	9	10	Tot	Moy
1	4	5	3	3	15	3,75	4	3	3	2	12	3	4	3	4	4	15	3,75
2	5	4	4	5	18	4,5	4	5	5	4	18	4,5	4	5	4	4	17	4,25
3	4	4	5	5	18	4,5	4	5	5	4	18	4,5	5	4	3	4	16	4
4	3	5	5	4	17	4,25	5	5	5	3	18	4,5	4	4	5	5	18	4,5
5	4	5	5	5	19	4,75	5	4	5	4	18	4,5	4	4	4	4	16	4
6	4	4	4	4	16	4	4	4	4	3	15	3,75	4	5	3	3	15	3,75
7	4	5	3	4	16	4	4	5	4	3	16	4	4	5	5	2	16	4
8	3	3	3	5	14	3,5	5	5	5	4	19	4,75	5	5	5	2	17	4,25
9	3	4	3	4	14	3,5	4	5	4	3	16	4	5	4	4	3	16	4
10	5	5	5	5	20	5	5	5	5	5	20	5	5	5	5	5	20	5
11	5	5	4	4	18	4,5	4	4	4	3	15	3,75	4	4	4	3	15	3,75
12	5	5	3	3	16	4	4	5	4	3	16	4	4	4	4	3	15	3,75
13	5	5	4	2	16	4	3	4	3	2	12	3	5	5	5	3	18	4,5
14	3	5	4	3	15	3,75	3	4	4	3	14	3,5	5	5	5	3	18	4,5
15	4	5	4	5	18	4,5	5	4	4	4	17	4,25	5	4	4	4	17	4,25
16	3	4	4	3	14	3,5	4	5	5	4	18	4,5	5	4	4	3	16	4
17	4	3	4	3	14	3,5	3	4	3	3	13	3,25	3	5	5	2	15	3,75
18	5	4	3	3	15	3,75	4	3	4	4	15	3,75	3	5	4	3	15	3,75

Tel que cela ressort dans le tableau ci-haut, certains enseignants projettent une vision partagée entre les trois types de citoyen. Les enseignants 7, 10 et 18 obtiennent une même moyenne pour les quatre items de chaque catégorie. Ils adoptent une vision ambivalente pour les trois types de citoyen. Six autres enseignants (enseignant 1, 2, 3, 4, 9 et 12) obtiennent une même moyenne pour deux des trois types de citoyen. Avec un questionnaire validé (Westheimer & Kahne, 2004) dont l'indice d'homogénéité ou de cohérence interne (coefficient alpha de Cronbach) est très élevé pour chaque type de citoyen ( $\alpha=.82$  pour le citoyen responsable,  $\alpha=.83$  pour le citoyen impliqué et  $\alpha=.81$  pour le citoyen épris de justice), l'on déduit que l'ensemble des items pour chaque catégorie mesure une même entité, un même construit psychologique (vision du type de citoyen à former). Ces enseignants qui ont une même moyenne ont alors une vision partagée pour ces deux ou trois types de citoyen. Seuls neuf enseignants (5, 6, 8, 11, 13, 14, 15, 16, 17) affichent une préférence bien marquée. Avec ces résultats, il est à mentionner que la majorité accorde une importance marquée au citoyen responsable.

Comme l'un des objectifs de cette étude est d'analyser comment le concept de citoyen est transposé en fonction du type de citoyen que l'enseignant veut former (troisième objectif), la priorité est accordée à celui qui opte pour une catégorie avec un score nettement supérieur. Ainsi, quatre enseignants se retrouvent dans la première catégorie, deux dans la deuxième et trois dans la troisième. Pour la constitution de l'échantillon, le souci était de trouver au moins deux représentants dans chaque catégorie. Pour les enseignants potentiellement favorables à la formation d'un citoyen participatif, il n'y avait pas de choix puisqu'ils étaient deux. Trois enseignants exprimaient une vision du citoyen épris de justice et la proximité géographique a facilité le choix. Pour une vision de citoyenneté responsable, deux désistements et l'éloignement géographique ont fait qu'il ne reste qu'un enseignant dans cette catégorie. Afin de désigner un deuxième représentant de cette catégorie, il s'est avéré plus pratique de contacter ceux qui avaient des choix partagés. Le premier contact,

stimulé par la proximité géographique, a permis d'en identifier le deuxième. Le tableau suivant présente l'échantillon constitué pour servir d'étude de cas.

**Tableau 9 : Les enseignants choisis**

Nom - pseudonyme	Score citoyen responsable	Score citoyen participatif	Score citoyen épris de justice	Catégorie représentée
Christian (Ens. 3)	4.5	4.5	4	Catégorie 1
Simon (Ens. 15)	4.5	4.25	4.25	
Lewis (Ens. 8)	3.5	4.75	4.25	Catégorie 2
Clément (Ens. 16)	3.5	4.5	4	
Robert (Ens. 14)	3.75	3.5	4.5	Catégorie 3
François (Ens. 17)	3.5	3.25	3.75	

### 3.3.2 Instruments de collecte de données

La procédure d'échantillonnage terminée, c'est la phase de collecte de données qui commence. Dans une intention de décrire les pratiques effectives des enseignants, sans toutefois prétendre être exhaustif<sup>1</sup> dans le recueil de cette information (premier objectif), et d'analyser comment le concept de citoyenneté est transposé (troisième objectif), plus d'une séance d'enseignement est considérée afin d'assurer la consistance et la stabilité d'un portrait (Bru, 2002). Dans cette perspective, une présence dans la classe de chaque enseignant durant toutes les séances d'exploitation d'un thème d'étude (un chapitre) en HEC est prévue. Cela permet de nous rendre compte de toutes les connexions qui se réalisent pour le développement des trois compétences dédiées à l'enseignement de l'HEC : interpréter les réalités sociales dans une perspective historique, interpréter les réalités sociales à l'aide de la méthode

<sup>1</sup> Des recherches ont montré qu'il est impossible d'accéder à tout l'univers des variables qui entrent en jeu dans une pratique d'enseignement (Clanet, 2005)



historique et construire sa conscience citoyenne à l'aide de l'histoire. Les six enseignants qui constituent les cas à l'étude ont participé à l'identification des pratiques en développement à l'aide d'un questionnaire, de l'observation des pratiques dans les salles de classe et, enfin, d'un entretien d'explicitation semi-dirigé.

Ceux qui s'intéressent à l'étude des pratiques enseignantes déploient plusieurs stratégies pour appréhender cette réalité. Comme le souligne Bru (2002), «ces pratiques peuvent être relatées, visionnées ou directement observées» (p. 66). Il est possible de décrire une pratique d'un enseignant grâce à l'observation en différé où l'enseignant est filmé<sup>2</sup>. L'accès à ces pratiques peut se réaliser également grâce aux témoignages et aux discours des élèves<sup>3</sup>. D'autres chercheurs utilisent des entrevues individuelles, des discussions de groupe et des questionnaires pour caractériser les pratiques en se fiant aux réponses données par les enseignants (Bressoux, 1994; Bressoux et coll., 1999). Les résultats se basent alors sur le discours de l'enseignant sur sa pratique et non sur la pratique elle-même. Cette caractérisation porte essentiellement sur la pensée de l'enseignant, ses représentations et ses croyances<sup>4</sup>. C'est ce qu'on appelle «les pratiques déclarées» (Déry, 2008; Maubant et coll., 2005). Cette façon de faire limite la recherche à ce que l'enseignant veut livrer comme données. La recherche menée par un groupe de chercheurs britanniques (Oulton et coll., 2004) entre dans cette catégorie. En voulant identifier les attitudes et les pratiques des enseignants en rapport avec l'enseignement des questions controversées

<sup>2</sup> À titre d'exemple, voir la thèse de S. Turcotte (2006). *L'inclusion de l'éducation à la santé en éducation physique : analyse des pratiques pédagogiques d'éducateurs physiques du primaire*. Thèse inédite, UQAM.

<sup>3</sup> Un exemple de cette procédure est la thèse de C. Déry (2008). *Étude des conditions du transfert, du contexte scolaire au contexte extrascolaire, d'un mode de pensée d'inspiration historique chez des élèves du 3<sup>e</sup> cycle primaire*. Thèse inédite, UQAM.

Lire aussi R. Martineau (1999). *Les conceptions des futurs enseignants d'histoire inscrits dans les universités québécoises : un enjeu majeur de formation : rapport de recherche*. Trois-Rivières: Université du Québec à Trois-Rivières.

<sup>4</sup> Voir la thèse de S. Moisan (2010). *Fondements épistémologiques et représentations sociales d'enseignants d'histoire du secondaire à l'égard de l'enseignement de l'histoire et de la formation citoyenne*. Thèse non publiée, Université de Montréal.



en éducation à la citoyenneté, ils ont procédé par des discussions de groupe (focus group) et des questionnaires.

Plutôt que de se centrer sur le discours tenu par les enseignants au sujet de leurs pratiques, d'autres chercheurs préfèrent accorder plus d'importance aux pratiques réelles de l'enseignant dans sa classe (Maubant et coll., 2005). Ils procèdent alors par une observation directe afin de dégager les pratiques constatées sur le terrain même de l'action. Genelot et Tupin (2003) ont privilégié cette procédure en refusant de se référer aux seules déclarations des enseignants. Mais alors, tout comme la collecte de données en rapport avec les pratiques déclarées a pour limite de se contenter de la volonté d'expression de l'enseignant, celle en rapport avec les pratiques observées et constatées a pour désavantage que ces pratiques ne sont pas toujours assimilables aux pratiques habituelles de l'enseignant (Bru, 2002). Le chercheur n'a accès qu'aux seules pratiques constatées sous des conditions d'observation. En plus d'être relatives à la position sociale, culturelle, etc. de «l'observateur», les données obtenues sont fonction des critères d'observation.

Afin de compenser les limites d'une stratégie par les avantages de l'autre, certains chercheurs complètent le discours de l'enseignant obtenu grâce au questionnaire ou aux entrevues semi-dirigées par des observations directes en classe<sup>5</sup>. Ainsi, comme le proposent Genelot et Tupin (2003), une stratégie reprise par Lenoir (2005), une caractérisation des pratiques d'enseignement devient meilleure lorsque le chercheur a recours «à des regards croisés, à la confrontation entre différents angles d'analyse et à leur combinaison» (p.6).

---

<sup>5</sup> L'étude de cas des pratiques pédagogiques d'une enseignante réalisée par Van Hover et Yeager (2007). «*I want to use may subject matter to...*» : *The role of purpose in one U.S. secondary history teacher's insrtuctional decision making*, est une illustration de ce type d'étude.

Cependant, d'après Clanet (2005), il n'est pas judicieux d'envisager une certaine hiérarchie entre les approches choisies, il faut plutôt les considérer dans une relation de complémentarité. C'est cette procédure qu'Evans (2006) a utilisée lorsqu'il étudiait la relation entre le discours et les pratiques des enseignants en contexte d'éducation à la citoyenneté. En plus des données recueillies à l'aide d'un questionnaire envoyé à un échantillon d'enseignants jugés spécialistes au Canada et en Angleterre, il a fait certaines observations en classe qu'il a complétées avec des entretiens personnalisés, tout en réduisant son échantillon de départ. Lorsqu'il comparait les pratiques de deux enseignants au sujet de leurs consignes pour la production des textes argumentatifs, Monte-Sano (2008) a utilisé la même stratégie, mais en remplaçant le questionnaire par l'examen des travaux des élèves.

Comme l'objet de recherche conditionne le choix des instruments de collecte de données, et que l'idée de comparaison pour un jugement sur l'efficacité ou de réduction de l'échantillon pour des modalités pratiques ne figure pas dans les préoccupations de cette étude, le dispositif de collecte de données s'apparente aux stratégies relatées ci-haut avec quelques nuances. Nous avons choisi de combiner quatre approches, afin d'obtenir un portrait réaliste des pratiques enseignantes d'enseignants en HEC. Sans nier l'existence des limites propres à chaque approche, nous sommes d'avis que chaque stratégie offre un regard différent et que la confrontation est tout à fait profitable. Ainsi, nous avons administré un questionnaire à un échantillon de six enseignants volontaires, nous avons effectué des observations directes en classe et réalisé des entretiens semi-dirigés d'explicitation avec chacun des enseignants. En définitive, une autre stratégie s'est avérée utile pour compléter et corroborer en même temps les données obtenues. Il s'agit d'une analyse documentaire des outils de planification des contenus d'enseignement et des questions de l'enseignant pour apprécier le développement de la troisième compétence chez les élèves plutôt que l'examen des travaux des élèves. Cet

amalgame permet de minimiser les limites propres à chaque approche tout en reconnaissant que l'accès complet à la réalité des pratiques d'un enseignant est impossible quelle que soit la stratégie retenue (Maubant et coll., 2005). «Seul l'acteur sait quand son action commence et quand elle finit et pourquoi... et la signification de l'action varie en fonction de son auteur, des sujets d'intervention et de l'observateur» (Maubant et coll., 2005, p.63). Voilà pourquoi, afin de maximiser les chances d'approcher cette réalité, les entretiens que nous avons menés sont de type «explicitation semi-dirigée» (Maubant, et coll., 2005 ; Vermersch, 2006).

Afin d'explorer les pratiques en développement, les considérations méthodologiques et théoriques présentées jusqu'ici ont servi à l'identification des éléments à questionner pour comprendre comment le concept de citoyen est transposé. Il s'agit principalement des facteurs de transposition (figure 5) et des éléments microdidactiques caractérisant une pratique enseignante (Bru, 1991). Comme le processus de transposition est influencé, entre autres, par une vision identitaire de l'enseignant (son expérience, sa conviction et ses valeurs personnelles), les données sur l'expérience et la formation de l'enseignant ont été colligées afin de fournir des éléments constitutifs de sa vision.

Les éléments de contexte attirent également l'attention pour informer sur la vision contextuelle et le genre de soutien dont bénéficie l'enseignant dans la planification de ses interventions. Le questionnaire permet d'obtenir des données qui s'y rapportent. Pour d'autres éléments du questionnaire, le cadre d'analyse des pratiques enseignantes élaboré par Bru (1991) a été mis à contribution. C'est ainsi que le questionnaire permet d'obtenir de l'information quant aux éléments de structuration de la matière (conception de la matière et sa transposition en intentions de formation). Avec le questionnaire, les éléments relatifs au script didactique habituellement utilisé (formes d'enseignement, ressources didactiques) sont aussi étudiées (voir appendice F). Cependant, ce questionnaire ne permet pas de couvrir les différents aspects

définissant le processus de transposition et les pratiques effectives en éducation à la citoyenneté. L'observation directe porte davantage sur les éléments de processus et de mise en œuvre des contenus (voir grille d'observation dans le tableau 10).

L'entretien d'explicitation semi-dirigé intervient pour compléter, corroborer ou trianguler les données obtenues à l'aide de ces premiers instruments. Le protocole de l'entrevue permet de revenir sur les éléments de structuration et de mise en œuvre des contenus ainsi que les éléments processuels (voir appendice G). Il convient toutefois de mentionner que les éléments de processus relatifs à la dynamique de l'apprentissage et aux modalités d'évaluation ne sont pas considérés, car nous nous concentrons sur le travail de l'enseignant dans son adaptation du contenu. Seulement l'analyse documentaire revient sur les questions d'évaluation, et ce, pour examiner la conception du type de citoyen qui guide l'appréciation des apprentissages réalisés. Les paragraphes suivants fournissent le détail sur l'application de chacun de ces instruments.

#### **3.3.2.1 Enquête par questionnaire**

Un autre questionnaire, destiné aux six enseignants choisis pour servir de cas à l'étude, marque le début du processus de collecte de données relatives aux objectifs de recherche (voir appendice F). Avant d'effectuer des observations en classe, ce questionnaire a été envoyé aux enseignants avec entente de participation volontaire. Un questionnaire non retourné permettait de procéder à un nouveau recrutement, une situation qui ne s'est pas imposée. Cet instrument de collecte de données porte sur l'identification des pratiques enseignantes déclarées. Il s'agit de s'informer sur les représentations des enseignants à propos du concept de la citoyenneté, des conceptions personnelles en lien avec le projet québécois d'éduquer à la citoyenneté et de leurs objectifs propres de formation. Le détail des éléments du questionnaire se retrouve en appendice F. Les dimensions considérées sont reprises dans le tableau 11.

L'intérêt de recourir à cette stratégie est de pouvoir accéder à des jugements subjectifs et des cognitions (Javeau, 1990) et de diminuer relativement les effets de biais reliés à la désirabilité sociale (Blais & Durand, 1998). Cette étape est un préalable à l'observation dans les classes.

### **3.3.2.2 Observation directe**

Puisque le but de cette recherche est de dégager les pratiques effectives des enseignants afin de les décrire, voire de les analyser, «l'observation est certainement une procédure indispensable» (Bru, 2002). Arborio (2005) la considère comme une technique qui permet «de rendre compte de pratiques sociales, de mettre au jour ce qui les oriente, ce qui amène les acteurs à leur donner telle forme» (p. 45). Conscient du risque de perturber, par la présence d'un élément étranger, la situation habituelle de la classe et de provoquer, par là, un comportement d'exceptionnelle conformité des acteurs de la situation, nous avons suivi le conseil d'Arborio (2005). Cet auteur propose d'allonger le temps d'observation «pour que le réel ait le temps de se présenter sous une figure diversifiée» (p. 31). Afin de pouvoir décrire les pratiques d'un enseignant, l'observation directe concerne toutes les prestations de l'enseignant durant tout un chapitre d'enseignement.

Comme les informations obtenues par questionnaire ne témoignent que des pratiques déclarées, il est important de les trianguler par un accès aux pratiques constatées. D'après Arborio (2005), «le sens s'exprime bien sûr dans des propos en situation, dans les mots qui accompagnent la pratique, dans les attitudes d'engagement dans la pratique (le sérieux, la décontraction...), dans les signes des sentiments éprouvés par les acteurs en situation (la satisfaction, la déception...)» (p. 47). Lors de sa présence en classe, l'observateur doit noter les différentes manifestations qui l'aideront à décrire et à dégager le profil de l'enseignant. La description d'une séance



d'enseignement, qui reprend certains éléments identifiés par Maubant et coll. (2005), concerne principalement les éléments suivants :

**Tableau 10 : Grille d'observation des pratiques effectives en classe**

Aspects	Thème	Éléments d'investigation
<b>Structuration du contenu</b>	<b>La nature de l'activité</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Sujet à l'étude</li> <li>✓ Préalables</li> <li>✓ Types d'activités et consignes données</li> </ul>
	<b>Transposition didactique</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Composantes de la compétence 3 travaillées</li> <li>✓ Composantes les moins touchées</li> <li>✓ Dimensions de la citoyenneté privilégiées dans l'activité</li> <li>✓ Éléments de la classe qui influent sur les choix didactiques de l'enseignant</li> </ul>
<b>Mise en œuvre des contenus</b>	<b>Étayage de l'enseignant</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Liens explicites ou implicites entre l'histoire et l'éducation à la citoyenneté</li> <li>✓ Les ajustements lors des activités</li> <li>✓ Activités de métacognition et d'objectivation de la démarche des élèves</li> </ul>
	<b>Interaction enseignant-élève</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Soutien au questionnement des élèves</li> <li>✓ Objet d'insistance lors des rétroactions</li> <li>✓ Temps alloué pour une réflexion et une expression personnelle</li> </ul>
<b>Groupement des élèves</b>	<b>Formes d'enseignement</b>	Jeux de rôle, projets, résolution de problèmes, groupes de discussion, cours théoriques
<b>Matériel et support utilisés</b>	<b>Outil didactique</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Cahiers d'apprentissage ;</li> <li>✓ Affiches ;</li> <li>✓ Films et vidéos ;</li> <li>✓ Journaux de bord</li> </ul>

Dans l'usage de la stratégie d'observation des pratiques effectives, les recherches récentes affichent un intérêt particulier pour un recours à la vidéoscopie (Clanet, 2005 ; Maubant et coll., 2005 ; Turcotte, 2006). Certes, la vidéo permet de mettre en exergue la complexité du travail de l'enseignant dans sa classe sans négliger aucun aspect et en gardant les moindres détails et même de procéder à une

autoconfrontation, mais cet instrument présente aussi des limites importantes. En effet, il est seulement possible de l'utiliser avec un échantillon de volontaires. Même si le plan de collecte de données associé à la présente recherche repose aussi sur le volontariat des participants, le recours à la vidéoscopie appelle des questions d'ordre déontologique imposant des règles strictes (Maubant et coll., 2005). Il est en effet nécessaire d'obtenir le consentement de l'enseignant et des élèves ainsi que l'autorisation écrite des parents. Un refus d'un des parents implique la non-considération des scénarios contenant des images de son enfant. Cependant, s'il est facile de négliger une intervention verbale d'un non consentant, il est plus difficile de supprimer une trace d'une mimique sur un support audiovisuel. Tochon (2002) fait remarquer aussi que «l'usage de la caméra altère en partie le naturel de l'activité professionnelle» (p. 29). Une autre limite est reliée à la multiplication des données (avec tout ce qui peut être enregistré) et leur réduction à des fins d'analyse peut être difficile.

Tout en ayant pleinement conscience des limites que comporte l'usage d'une caméra dans une classe, le recours à cet instrument a été décidé en fonction des avantages complémentaires que procurent les images vidéo. La réalité des pratiques enseignantes étant qualifiée de complexe (Maubant et coll., 2005), le recours à de multiples outils complémentaires permet l'approche de cette réalité. Comme Tochon (2002) le mentionne, «l'avantage essentiel de l'enregistrement vidéo, par opposition à l'enregistrement audio, est de reconstituer la voix et le comportement, le contexte physique, la direction du regard» (p. 34). Lors des observations, les interactions non verbales sont souvent plus malaisées à comprendre et plus difficiles à relier aux enjeux de savoir (Tutiaux-Guillon, 2002). Dans l'analyse de la situation, ces éléments sont souvent négligés, mais la prise des images vidéo peut permettre d'y revenir et d'interpréter le sens de l'action. Dans un souci d'avoir plus de détails afin de caractériser les pratiques constatées de l'enseignant, l'observation directe sera

instrumentée par une prise vidéo et complétée par un enregistrement audio et par un journal de bord.

### 3.3.2.3 Entretien d'explicitation

L'autre stratégie de collecte de données concerne un entretien d'explicitation semi-dirigé (Maubant et coll., 2005). Cette stratégie a été déployée quelques semaines après la fin des observations en classe. Le recours à cet instrument sert un double objectif. Comme le souligne Vermersch (2006), cette stratégie vise à compléter la description du déroulement de l'action et à identifier les buts réellement poursuivis, afin de rendre explicite ce qui était implicite dans l'action. En plus de cet aspect relié directement à l'essence même de la technique, cette stratégie a aussi pour but d'influencer l'effet de saturation des données. Ainsi, ces entretiens sont développés en complémentarité (Vermersch, 2006) et en postériorité aux observations directes en classe. Les réponses inscrites au questionnaire et les observations ont été utilisées dans la préparation du guide d'entretien. Ainsi, les éléments du guide qui se retrouvent en appendice F ne sont que préliminaires puisqu'ils ont été modifiés à la lumière des données du questionnaire et des observations. Néanmoins, les éléments du guide d'entrevue gardent leur utilité, car ils sont rédigés en direction d'un enseignant fictif et permettent de garder une certaine logique et d'augmenter la précision (Kaufmann, 2007).

Vermersch (2006) a utilisé l'entretien d'explicitation dans le cadre de ses travaux de recherche portant sur l'analyse des erreurs, la rétroaction sur des actions réalisées. Dans le cadre de cette étude, cette technique offre l'avantage d'aider à la verbalisation de la pratique enseignante afin d'obtenir plus de détails sur le déroulement de l'action. Lors de l'entretien, le chercheur assure le rôle de médiateur et de guide pour un retour sur l'action réalisée. Comme le suggère Vermersch (2006), certaines techniques du questionnement sont mises à contribution. Il s'agit d'utiliser

des relances en écho, des reformulations, des silences. D'après le constat de Kaufmann (2007) «la meilleure question n'est pas donnée par la grille : elle est à trouver à partir de ce qui vient d'être dit» (p. 49). Ainsi, afin de trouver la bonne question, même si le guide d'entretien lui sert de fil conducteur, le chercheur doit se mettre intensément à l'écoute de ce que l'enseignant dit, tout en réfléchissant à ce que dit le sujet (Kaufmann, 2007). Il prête son attention aux idées intéressantes non développées pour les réinterroger et, pour des avis incohérents, il pose des questions pour éclaircir la contradiction (Kaufmann, 2007). Afin de créer une dynamique de conversation plus riche, Vermersch (2006) propose de procéder par des rappels des faits recueillis au moyen des « observables » et des « traces ». Pour la présente recherche, bien que les traces puissent désigner les réponses obtenues aux différents items du questionnaire, aux données d'enregistrement audio et aux notes d'observation, les images vidéo constituent des traces de qualité. En plus de permettre des relances, les images vidéo sont une source pour aider l'enseignant à expliciter son action ou son intention. Ce rapport dialogique fondé sur l'usage des images vidéo de l'action constitue une technique que Faïta et Maggi (2007) appellent une méthodologie de confrontation. Le processus de confrontation d'un agent avec son action différée (autoconfrontation) ayant quatre phases (Faïta & Maggi, 2007), les objectifs de la présente recherche ne nécessitent que l'usage de deux premières phases. Plutôt qu'une autoconfrontation croisée qui élargit le dialogue entre l'acteur et le chercheur à la présence d'un pair de l'acteur, l'enseignant filmé dialoguera avec le chercheur à partir des épisodes choisis par ce dernier (autoconfrontation simple). En plus d'élucider la démarche intellectuelle déployée, ce procédé permet de rejoindre le quatrième objectif de la présente recherche en s'informant sur les contraintes internes et externes de l'éducation à la citoyenneté. Les verbalisations des pratiques de l'enseignant servent également à valider, à mettre en rapport et à corroborer les informations obtenues précédemment (Vermersch, 2006). C'est une certaine forme de triangulation des données.

#### 3.3.2.4 Analyse documentaire

La démarche de triangulation est complétée par une analyse de documents. Cette opération vise à compléter les données en lien avec le type de citoyen à former. Pour ce faire, les questions d'évaluation que l'enseignant se pose et les intentions pédagogiques qu'il se fixe corroborent (ou non) ses déclarations en réponse à certains items du questionnaire et ses propos en classe ou lors de l'entrevue. Les documents consultés sont donc les outils de planification de l'enseignement et la banque des questions ou les copies des évaluations déjà données ou à venir. Cette technique, à cheval entre la phase de collecte et d'analyse des données, comprend deux formes d'analyse documentaire (Waller, 1999). La recherche des informations contenues dans un document consiste en une analyse du contenu et de contenu. L'analyse du contenu vise à repérer une information explicite et apparente et l'analyse de contenu, elle, se résume à repérer l'information implicite (Waller, 1999).

Le tableau ci-après résume les instruments choisis pour la collecte de données de la recherche et présente les objectifs, les dimensions et les concepts fondamentaux de la recherche pris en charge par chaque instrument.



Tableau 11 : Caractérisation des instruments de collecte des données

Objectifs de recherche	Éléments microdidactiques explorées	Instruments de collecte des données				Concepts du cadre théorique
		Questionnaire	Observation	Entrevue	Analyse documentaire	
Décrire les pratiques déployées par les enseignants pour travailler le concept de citoyenneté	1. Connaissances générales sur la personne	X	---	---	---	✓ Transposition didactique
	2. Types d'apprentissages visés (cognitive, affective, sociale)	X	---	X	X	✓ Pratique enseignante
	3. Composantes de la compétence 3 travaillées	X	---	X	X	
	4. Composantes les moins touchées dans les activités	---	X	---	X	
	5. Temps alloué à la compétence 3	---	X	---	---	
	6. Stratégies d'enseignement	---	X	---	---	
	7. Arrimage entre l'histoire et l'éducation à la citoyenneté	X	X	X	---	
	8. Matériel ou outil didactique	X	X	---	---	
Identifier les arguments didactiques liés à leurs choix didactiques	1. Conception de la citoyenneté	X	---	X	X	✓ Décision didactique
	2. Éléments contextuels de la classe et de l'école	X	X	X	---	✓ Transposition didactique
	3. Références ou ressources pour la planification des activités	X	---	X	---	
	4. Facteurs de sélection et d'organisation des contenus	X	---	X	---	
	5. Les ajustements lors des activités en classe	X	X	X	---	
Selon le type de citoyen que l'enseignant veut former, analyser comment le concept de citoyen est transposé	1. Types d'activités sur les contenus	---	X	X	X	✓ Éducation à la citoyenneté
	2. Type de consignes données aux élèves	---	X	X	---	✓ Dimensions de la citoyenneté
	3. Objet d'insistance lors des rétroactions aux élèves	---	X	---	X	✓ Types de citoyen
	4. Dimensions de la citoyenneté ayant une priorité	X	X	X	X	
	5. Composantes de la compétence 3 évaluées	---	---	---	---	
Identifier les contraintes internes et externes perçues par les enseignants dans l'opérationnalisation de leurs choix didactiques	1. Réseau formel ou informel de relation ou de collaboration pour la préparation des activités	X	---	---	---	Pratique enseignante
	2. Plateformes pour l'échange et les discussions sur l'éducation à la citoyenneté	X	---	X	---	
	3. Qualités et quantités des formations reçues	X	---	---	---	
	4. Constats et propositions des enseignants	---	---	X	---	

### 3.3.3 Méthodes d'analyse des données

La méthodologie générale appliquée à cette recherche est qualitative. Les données qualitatives proviennent du questionnaire, des observations, des entrevues et des documents de planification des activités par l'enseignant. Ces données qualitatives font l'objet d'une analyse de contenu. Comme Savoie-Zajc (2004) le précise, l'étape d'analyse des données qualitatives correspond à la période de la recherche où l'on s'interroge sur le sens contenu dans les données. Comme Paillé et Mucchielli (2008) le soulignent, c'est le temps de poser des questions à un corpus et d'essayer d'y répondre en même temps. Il s'agit d'un exercice qui consiste à faire des liens entre des extraits des transcriptions et certains aspects des objectifs ou de la question de recherche et de procéder à des désignations substantives des phénomènes apparaissant dans les extraits analysés (Paillé & Mucchielli, 2008). Cette interrogation vise à découvrir la signification du message étudié et correspond à l'analyse de contenu comme définie par L'Écuyer (L'Écuyer, 1987, 1991). Selon cet auteur, l'analyse de contenu est «une méthode de classification ou de codification dans diverses catégories des éléments d'un document pour en faire ressortir les caractéristiques essentielles en vue d'en mieux comprendre le sens exact et précis» (L'Écuyer, 1991, p. 31).

Afin d'identifier et de mieux dégager les différents éléments de contenu d'une transcription, L'Écuyer (1991) propose une analyse inductive qui comprend les six étapes suivantes : lectures préliminaires et établissement d'une liste d'énoncés; choix et définition des unités de classification; processus de catégorisation et de classification; quantification et traitement statistique; description scientifique; interprétation des résultats. Mais pas plus que dans l'analyse des pratiques constatées ou déclarées par l'enseignant, il n'est question de quantifier ni de faire ressortir les éléments prépondérants du discours, nous privilégions le traitement plus qualitatif

que quantitatif. Pour ce faire, nous recourons à certaines étapes de la méthode Morin-Chartier (Leray, 2008). Une méthode d'analyse de contenu s'intéressant davantage aux contenus médiatisés (analyse de presse), la méthode Morin-Chartier permet également de concilier les analyses qualitatives et quantitatives (Leray, 2008, p. 55). Cependant, certaines étapes de la méthode Morin-Chartier, comme le découpage du contenu des documents et l'évaluation des unités d'information, permettent d'aller en profondeur dans l'analyse qualitative. Afin de combler les faiblesses d'une démarche par les forces de l'autre sur le plan qualitatif, une combinaison de deux démarches permet d'effectuer une analyse plus soutenue. Le tableau qui suit donne un aperçu des étapes des deux démarches.

**Tableau 12 : Étapes d'analyse de contenu d'un corpus**

<b>Selon L'Écuyer (1991)</b>	<b>La méthode Morin-Chartier</b>
Lectures préliminaires et établissement d'une liste d'énoncés	Mise en place d'un plan d'analyse
	Préparation d'un corpus
	Découpage du contenu des documents
Choix et définition des unités de classification	Évaluation des unités d'information
Processus de catégorisation et de classification	Réalisation d'un prétest
Quantification et traitement statistique	Traitement des données
Description scientifique	Analyse des résultats
Interprétation des résultats	
	Publication des résultats

Afin de profiter des atouts de l'une ou l'autre démarche, l'analyse de contenu du corpus constitué se réalise en suivant les étapes suivantes :

1. **Lectures préliminaires.** Comme l'analyse des données est postérieure à la collecte de données, effectuée à l'aide des grilles prédéterminées, les deux premières étapes de la méthode Morin-Chartier (voir tableau 12) sont laissées de côté. L'analyse de contenu débute par la recherche d'une vue d'ensemble afin d'identifier les principaux thèmes dans le corpus constitué. Deux ou trois lectures consécutives des données des observations et des enregistrements des entretiens permettent d'avoir un premier aperçu des pratiques de chaque enseignant et de dresser, en même temps, une liste d'unités informationnelles des données brutes.
2. **Choix et définition des unités de classification.** Cette étape correspond, dans la méthode Morin-Chartier, au découpage du contenu des documents. Tous les documents sont soumis à une lecture approfondie. Il s'agit de déterminer les unités plus restreintes qui possèdent un sens complet en elles-mêmes en vue de former les unités d'information ou unité de sens. Une unité de sens correspond à une idée présente dans un corpus. «Elle peut comporter quelques mots, une phrase complète et, parfois même, quelques phrases ou paragraphes se rattachant à une même idée» (Leray, 2008, p. 69). Dans le cadre de cette étude, une correspondance est établie entre les données des observations et celles de l'entrevue. Les idées qui se recoupent sont regroupées en une même unité.
3. **Évaluation des unités de sens ou catégorisation.** Cette étape est la plus cruciale de la démarche, car elle sert à qualifier le contenu étudié. Il est question d'évaluer la pertinence d'une unité de sens, de la classer dans une catégorie et de lui attribuer un code. Les risques de détournement du sens sont possibles et la vigilance du codeur est requise. À cette étape, il est conseillé au codeur «de se mettre dans un état de très grand détachement par rapport au sujet traité, mettre de côté ses opinions et a priori, et devenir un lecteur innocent» (Leray, 2008, p. 69). Cela exige alors une certaine distanciation, laquelle peut permettre une réflexion sur l'orientation de l'unité d'information. À cette étape, Bardin (2007) propose

d'adopter une analyse transversale thématique pour «rechercher la structuration spécifique, la dynamique personnelle, qui, en filigrane du flot de paroles, orchestre le processus de pensée de l'interviewé» (Bardin, 2007, p. 97). Cette attitude permet non seulement de prendre en considération les éléments du cadre théorique et les catégories prédéterminées dans la grille d'observation (voir tableau 10), mais aussi de porter attention aux catégories émergentes. Afin de s'assurer du sérieux et de la rigueur de la catégorisation et des codes, il est conseillé de consulter son entourage. Ainsi, afin de régler les cas jugés litigieux, deux collègues de promotion ont contribué au raffinage de la catégorisation.

4. **Réalisation d'un prétest.** Une fois les unités de sens et les codes définis, c'est la mise à l'essai sur une partie du corpus. Dans cette étude, cette étape s'est réalisée sur le compte rendu exhaustif de l'entretien avec un enseignant et a permis de valider la catégorisation. En même temps, ce prétest a permis de cerner des nuances, de constater de nouvelles idées et de les intégrer par la suite dans l'ensemble des unités de sens à considérer.
5. **Traitement des données.** Il s'agit de retracer chaque unité de sens considérés dans l'ensemble du corpus constitué. Cette étape reste également ouverte aux nouvelles idées. Le travail est facilité par l'usage d'un logiciel de traitement des données qualitatives (QDA Miner). Le choix du logiciel n'est pas motivé par une caractéristique spéciale de celui-ci, mais seulement par la familiarité et la convivialité.
6. **Interprétation des résultats.** Les propos de chaque enseignant sont analysés et interprétés à la lumière du cadre théorique dans un souci de description et d'identification des arguments à la base des choix didactiques. L'examen du comment le concept de citoyenneté est transposé se base sur les pratiques déclarées et constatées avec tout le contenu latent des gestes posés et des pratiques d'évaluation des apprentissages.



Telles sont les étapes qui ont guidé l'analyse de contenu en vue de mieux décrire les pratiques de chaque enseignant, et comment il procède pour transposer les savoirs à enseigner en contenus d'enseignement. Chacune des étapes a été guidée par notre objet de recherche, c'est-à-dire la documentation des pratiques en développement en HEC. En guise de synthèse, le tableau ci-après récapitule schématiquement l'objet de la recherche ainsi que les instruments de collecte de données. La question de recherche est bien reprise avec les concepts de base du cadre théorique. Les stratégies méthodologiques privilégiées afin d'atteindre chacun des quatre objectifs de la recherche sont également mises en évidence.

### 3.4 Devis méthodologique



### 3.5 Considérations éthiques et déontologiques de la recherche

La présente recherche est attentive aux principes éthiques et déontologiques guidant les recherches qualitatives et interprétatives. Deux considérations ont dominé cette prise de conscience : le chercheur par rapport aux participants et le chercheur en regard des données. Cet engagement et les stratégies de prise en considération des principes éthiques et déontologiques au cours de la présente recherche ont été soutenus et validés par le comité éthique de la recherche avec les êtres humains de l'Université du Québec à Chicoutimi. Ce fut un préalable pour obtenir l'autorisation de collecter des données dans des classes. En ce qui a trait aux participants, le chercheur doit d'abord obtenir un consentement libre et éclairé. Après avoir reçu des explications sur la nature et le but de la recherche, chaque participant devait signer un formulaire prévu à cet effet (appendice B et C). Les enseignants et leurs élèves ont été informés de l'enregistrement de certains épisodes de l'enseignement (partie de l'activité où l'on travaille davantage la troisième compétence : construction de la conscience citoyenne). Ils ont également été informés qu'ils étaient libres de se retirer en tout temps sur avis verbal, sans aucun préjudice et sans devoir justifier leur décision.

Les participants ont été assurés que les données recueillies seraient traitées et analysées de manière strictement confidentielle et anonyme. L'anonymat des sujets est aussi protégé lors de la publication des résultats. Après la transcription des entrevues, les enregistrements audio et vidéo sont effacés et toutes les traces de ces données seront finalement détruites sept ans après la fin du projet. Un pseudonyme est attribué à chacun des participants. Aucune information ne permettra d'identifier la personne-ressource. Seuls le chercheur et les membres du comité de recherche auront accès aux coordonnées et aux données nominatives des participants. À cet effet, ils ont signé une déclaration d'honneur attestant leur engagement à garder cette confidentialité. Par ailleurs, le traitement accordé aux informations recueillies se fait

dans le respect de la dignité des participants et n'a nullement pour effet d'engendrer un sentiment d'infériorité (Van der Maren, 1996). Une lecture en positif marque l'analyse et l'interprétation des données recueillies et le tout vise une compréhension détaillée des pratiques en développement en éducation à la citoyenneté au premier cycle du secondaire.

### 3.6 Pertinence de la recherche

L'exploration des pratiques enseignantes en éducation à la citoyenneté vise à décrire comment le concept de citoyenneté est transposé. Cette étude se justifie par le fait que les pratiques enseignantes réalisées dans l'enseignement au quotidien en éducation à la citoyenneté à travers l'enseignement de l'histoire demeurent actuellement peu répertoriées. La contribution de cette étude se situe à deux niveaux :

**Pertinence scientifique.** L'éducation à la citoyenneté étant un domaine touffu et instable tel que le démontre Audigier (1999), il semble important de tenter l'identification de quelques éléments pouvant servir de piliers à sa construction théorique et pratique. L'étude se propose d'amorcer une dynamique de critique évolutive des pratiques en HEC en vue de produire des savoirs stratégiques (Van der Maren, 1996) utiles en matière d'arrimage entre les savoirs scientifiques et la praxis. Comme il existe peu d'études sur la manière dont les programmes scolaires sont transformés et refaçonnés (Tardif & Lessard, 1999) et plus particulièrement sur les manières dont l'éducation à la citoyenneté est mise en œuvre (Audigier, 1999), cette étude se veut une contribution à la documentation de cette réalité scolaire. Il s'agit particulièrement de s'informer sur les arguments didactiques des choix des enseignants sur le contenu à transmettre et d'analyser si les caractéristiques du programme et des contenus d'enseignement historique conditionnent leur transposition didactique du savoir à enseigner.

**Pertinence sociale.** Les techniques d'entretiens d'explicitation semi-dirigés des pratiques en développement et d'autoconfrontation offrent la possibilité aux enseignants de se reconnaître dans ce qu'ils font (Faïta & Maggi, 2007). Comme Tochon (2002) le souligne, une réflexion organisée donne au participant (ici un enseignant) la possibilité d'objectiver sa pratique et de la conceptualiser. Le souci de documenter les pratiques en développement permet aux enseignants de jeter un regard rétrospectif et de prévoir, au besoin, des ajustements opportuns.

Cette recherche permet ainsi de mettre en évidence l'application du projet d'éducation à la citoyenneté par des enseignants d'HEC dans le cadre de leurs interventions en classe. Il s'agit de s'informer sur les facteurs de transposition et d'examiner si les convictions et la vision de la citoyenneté dont ils sont les porteurs influencent les choix didactiques des enseignants. Les résultats de cette recherche devraient aider à mieux comprendre la nature et l'ampleur des réalités qui accompagnent la mise en œuvre de ce projet éducatif. La présente recherche contribue également à explorer et à décrire les pratiques enseignantes déployées en histoire et à dégager les principaux motifs de leurs choix didactiques.

Cette recherche pourra avoir des répercussions sur la formation initiale et continue des enseignants en HEC. Elle documente les pratiques enseignantes, ce qui peut inspirer les formateurs et les concepteurs de programme en HEC. Un réinvestissement des résultats dans d'autres recherches est aussi possible, surtout pour ceux qui sont soucieux des modalités pratiques de cette discipline et de l'amélioration de son programme.



### 3.7 Limites de la recherche

Comme Maubant et coll. (2005) le soulignent, les pratiques d'enseignement comportent des caractéristiques multiples et complexes. La présente recherche se limite à l'observation de certaines dimensions à observer parmi une multitude de possibles (Bressoux et coll., 1999). De plus, la recherche se base sur un échantillonnage volontaire, ce qui apporte un biais non négligeable puisque seuls des enseignants manifestant un intérêt pour la recherche sont engagés dans cette étude. Un échantillon de six enseignants qui est également accidentel ne permet pas la généralisation des résultats.

De plus, tel que Barton et Levstik (2004) l'ont constaté, «les gens ne sont pas toujours disposés à fournir des explications valides de leurs actions» (p. 254) [traduction libre]. Cet aspect amène une limite de se contenter des données accessibles sous condition d'observation. De même, comme le souligne Tutiaux-Guillon (2002), l'histoire et la géographie sont souvent des disciplines textuelles et les pratiques d'enseignement ne consistent qu'à formaliser le texte dont l'enseignant est l'auteur principal (d'après sa transposition). Décrire et analyser les pratiques en classe ne consistent alors qu'à analyser des interactions verbales. Il n'est pas facile d'anticiper le non-dit ou de déduire les relations de cause à effet.

À la lumière de cette invitation à la prudence interprétative, le chapitre qui suit présente une première organisation des résultats.

## CHAPITRE IV

### LA TRANSPOSITION DIDACTIQUE DU CONCEPT DE CITOYENNETÉ :

#### RÉSULTATS DE LA RECHERCHE

*Tous ceux qui peuvent, font; tous ceux  
qui comprennent, enseignent.*  
Shulman (1987)

La stratégie méthodologique de la recherche étant l'étude de cas multiples, il convient de commencer ce chapitre par un portrait global de ces cas à l'étude. Ces cas sont illustrés par les prestations de six enseignants participant à la recherche. Le portrait de ces cas sert d'ancrage à leur présentation selon des catégories issues des aspects microdidactiques explorés (voir tableau n°11, à la page 118). Il s'agit d'explorer le processus décisionnel dans l'organisation des contenus d'enseignement : la sélection des aspects de la citoyenneté à travailler, les choix des activités, les moyens et les stratégies qu'un enseignant met de l'avant pour faire passer son message ainsi que les arguments didactiques que chaque enseignant avance pour justifier la rationalité de sa pratique. Les contraintes qui caractérisent les pratiques enseignantes en éducation à la citoyenneté sont aussi explorées. Une synthèse des pratiques enseignantes en éducation à la citoyenneté est présentée en conclusion afin de dresser un portrait global de ces pratiques.

#### 4.1 Portrait global des participants à la recherche

Dans la procédure de recrutement des participants à la recherche, deux enseignants, en fonction de leurs réponses au questionnaire de sondage, ont été choisis pour représenter chaque catégorie de bon citoyen qu'un projet éducatif peut viser. Il était prévu que deux enseignants soutiennent davantage une citoyenneté responsable (Simon et Christian), deux autres, la citoyenneté participative (Lewis et Clément) et le reste, la citoyenneté orientée vers la justice (Robert et François). En réponse au questionnaire sur les pratiques déclarées et en entretien semi-dirigé, trois enseignants confirment leurs visions et leurs convictions, deux autres affichent une autre tendance et un enseignant manifeste une neutralité en touchant aux trois types de citoyens. Christian garde la même tendance pour soutenir la citoyenneté responsable et participative, Simon soutient toujours la citoyenneté responsable et Lewis garde sa priorité de former des citoyens participatifs. Robert et Clément démontrent une préoccupation davantage axée sur la citoyenneté responsable, alors que le sondage avait laissé croire qu'ils privilégient une citoyenneté orientée vers la justice (Robert) et une citoyenneté participative (Clément). Les pratiques déclarées et observées chez François permettent de constater une oscillation entre une dominante de citoyenneté responsable et quelques déclarations visant la citoyenneté impliquée et orientée vers la justice. En résumé, cinq des six enseignants penchent vers la citoyenneté responsable, mais il reste à examiner si les pratiques effectives s'inscrivent toujours dans le même registre. Le tableau suivant résume d'autres traits caractéristiques des enseignants choisis. Cet aperçu permet d'avoir de l'information sur le contexte et sur les facteurs personnels susceptibles d'influencer le processus de transposition du concept de citoyenneté.

**Tableau 13 : Portrait des répondants de l'échantillon**

Cas	Nom - pseudonyme	Sexe	Âge	Type d'école	Années d'expérience - Programme HEC	Plus haut diplôme	Formation à la réforme du MELS
1	Lewis	M	28	Publique	4	Bacc.	Oui
2	Simon	M	42	Publique	1	Bacc.	Non
3	Robert	M	32	Publique	5	Bacc.	Oui
4	Christian	M	46	Privée	5	Bacc.	Oui
5	François	M	43	Publique	3	Bacc.	Non
6	Clément	M	40	Publique	1	Bacc.	Oui

Ces enseignants œuvrent dans des écoles publiques, sauf une personne qui est employée par une école privée. Toutes ces écoles se trouvent principalement dans la région administrative de Montréal à l'exception d'une se trouvant dans la région périurbaine de Lanaudière. Tous sont des hommes dont l'âge moyen est de 38,5 ans. Le programme d'HEC ayant déjà cinq années d'implantation, l'expérience des participants à la recherche est bonne, car les six enseignants ont, en moyenne, trois ans d'expérience dans ce programme.

#### **4.2 Présentation de chaque cas à l'étude**

La présentation de chaque cas s'appuie sur les données relatives aux trois éléments ciblés par cette étude, à savoir : la formation et l'expérience dans le domaine de l'enseignement de l'HEC, le contexte professionnel d'un enseignant et la vision de chacun sur le type de citoyen à former ainsi qu'une définition personnelle accordée au concept de citoyenneté. Les données relatives à cette vision du type de citoyen à former proviennent de trois sources : des positions prises en réponse au questionnaire validé, élaboré par (Westheimer & Kahne, 2004), du questionnaire adressé aux enseignants (voir appendice F) et des données issues des observations réalisées en

classe. Un tableau synthèse récapitule ces différents éléments pour caractériser sommairement ce que chaque enseignant fait pour éduquer à la citoyenneté. Les éléments présentés dans le tableau résument la conception d'un enseignant en lien avec la citoyenneté ainsi que ce qu'il fait pour opérationnaliser sa vision. Un aperçu de ce qui a été observé en classe permet d'illustrer le résultat du processus de transposition réalisé par l'enseignant et la pratique effective de l'enseignant.

#### 4.2.1 Cas 1

Lewis est un enseignant qui a quatre années d'expérience en enseignement de l'histoire et éducation à la citoyenneté. Il a un statut d'enseignant non permanent à sa commission scolaire. Outre ses tâches d'enseignement au premier cycle et au deuxième cycle en univers social, il assume d'autres tâches, en anglais, en sciences et technologie, en informatique, en méthodologie et technique de travail, en éducation au choix de carrière et en chimie. En plus de ces multiples tâches, il reste un membre actif du comité organisateur des congrès annuels en univers social et participe aussi au développement en ligne des situations d'enseignement et d'apprentissage en univers social pour les enseignants et les élèves du secondaire. Pour ce qui est de la formation, il est diplômé dans le programme de baccalauréat en enseignement de l'univers social au secondaire et il bénéficie régulièrement des formations en univers social en participant aux ateliers dans des congrès professionnels annuels.

Lewis enseigne dans une école publique située dans la région administrative de Lanaudière, à 40 km au nord-est de Montréal. Nos observations en classe se sont déroulées lorsqu'il intervenait dans un groupe de deuxième secondaire, un groupe ayant un cheminement régulier (par opposition à d'autres cheminements enrichis ou spéciaux). Son groupe est une population à grande majorité canadienne-française avec une faible diversité culturelle. Dans ses interventions au sujet de l'éducation à la citoyenneté, il se considère comme seul, car la collaboration de cet enseignant avec



les autres collègues, la direction et les autres intervenants de l'école est jugée faible ou nulle (réponses à la question 16 du questionnaire).

En réponse au sondage sur l'idéal de citoyen qu'il faudrait former, cet enseignant accorde une note supérieure aux items relatifs à la citoyenneté participative où il est fortement en accord avec les éléments de citoyenneté proposés. Cependant, il adopte une position neutre sur trois des quatre éléments proposés pour la citoyenneté responsable et il est un peu en désaccord avec l'idée de protester et de manifester pour réclamer un changement d'un aspect de sa société. Sollicité pour définir le concept de citoyenneté (question 9 du questionnaire), Lewis considère la citoyenneté comme un ensemble d'attitudes concernant principalement :

Le respect et l'application des droits civils et politiques par l'entremise des institutions. Le rôle du citoyen est de s'assurer que ses droits sont respectés et appliqués par l'État, les institutions et les autres citoyens. Le citoyen a un rôle de veille et doit dénoncer quand ses droits ne sont pas respectés. Il peut aller jusqu'à s'impliquer pour faire respecter ses droits – Lewis (entrevue, 27 mai 2010).

Il souligne davantage l'implication intentionnelle du citoyen pour veiller à ce que ses droits soient respectés. Sa conception se situe principalement dans l'axe de la participation comme établi par Pagé en 2001 (voir figure 1). Questionné, lors de l'entretien semi-dirigé, sur les qualités d'un citoyen qu'il souhaiterait voir assez développées chez ses élèves, il revient sur la participation du citoyen dans les affaires communautaires en soulignant davantage son implication. Il l'exprime ainsi :

Puis moi, je suis beaucoup plus pour le citoyen impliqué puis ce n'est pas juste voter pour être un bon citoyen, c'est celui qui va prendre conscience des enjeux, qui va s'intéresser aux enjeux. Puis s'il y a lieu, il va cibler une action qu'il va réaliser. Moi, c'est ce que je vais amener mes élèves à faire. Que ça soit n'importe quel enjeu, pourvu qu'il soit un enjeu qui les touche. Si l'environnement ce n'est pas important pour les autres et qu'ils ne s'impliquent pas là-dedans, qu'ils s'impliquent dans ce qui les touche et qu'ils aillent jusqu'à s'impliquer. Peu importe l'enjeu, mais qu'ils soient intéressés. Qu'ils aient les yeux ouverts dans le fond surtout par rapport aux droits, par rapport aux libertés – Lewis (entrevue, 27 mai 2010).

Dans ses propos, Lewis est constant pour insister sur cette dimension de la citoyenneté. Un bon citoyen doit s'intéresser aux affaires de la cité et aller même jusqu'à s'impliquer, à poser des gestes concrets. À titre d'exemple de la plus récente action citoyenne qu'il a posée et qui reflète sa vision d'un bon citoyen (question 11 du questionnaire), il mentionne qu'il a écrit une lettre à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport concernant le respect du droit d'auteur par les enseignants. «Je me suis interrogé, j'ai cherché de l'information et j'ai planifié et organisé mon action» tels sont ses propos. Les questions relatives à la citoyenneté responsable, d'assistance aux nécessiteux, de bénévolat ou des problèmes relatifs aux inégalités et injustices sociales n'ont pas une importance apparente dans ses propos.

Dans sa classe, Lewis insiste davantage sur le rôle du citoyen, sa place et sa part face aux enjeux politiques et sociaux. Il insiste beaucoup plus sur la participation, l'implication des citoyens dans des problématiques qui heurtent leurs droits et leurs conditions de vie personnelle et communautaire. Le tableau suivant donne un aperçu de certains éléments qui illustrent, dans l'ensemble, la relation entre sa conception et sa pratique effective en classe.

Tableau 14 : Cas 1 – Conception de la citoyenneté et pratique observée

Éléments explorés	Indices de la transposition
Idéal de citoyen à former	Citoyen impliqué
Conception de la citoyenneté	Le citoyen a un rôle de veille et doit dénoncer quand ses droits ne sont pas respectés. Il peut aller jusqu'à s'impliquer pour faire respecter ses droits (Lewis, entrevue, 27 mai 2010).
Pratique déclarée	Moi, je suis beaucoup plus pour le citoyen impliqué puis ce n'est pas juste voter pour être un bon citoyen, c'est celui qui va prendre conscience des enjeux, qui va s'intéresser aux enjeux. Puis s'il y a lieu, il va cibler une action qu'il va réaliser. Moi c'est ce que je vais amener mes élèves à faire (Lewis, entrevue, 27 mai 2010)
Pratique observée en classe	Les élèves ont été invités à identifier le rôle qu'ont joué les institutions et les citoyens lors de l'expansion du monde industriel (observations faites en date du 06 et du 09 avril 2010)

Lors des activités de classe, Lewis maintient ses convictions au sujet de la citoyenneté et sa vision transparait dans son discours et dans ses commentaires lorsqu'il essaie d'orienter le questionnement de chaque élève. Dans les activités qu'il propose aux élèves, il intègre dans la tâche une réflexion sur le rôle des institutions et des citoyens dans la réalité étudiée. Lors de l'exploration de l'objet d'enseignement sur l'expansion du monde industriel, les élèves devaient identifier le rôle qu'auraient eu les institutions et les citoyens s'ils avaient appliqué les principes des révolutions françaises et américaines. Il veut toujours promouvoir l'implication et l'intérêt des élèves face aux enjeux politiques et sociaux. Ses périodes de cours se terminent régulièrement par une dizaine de minutes sur les éléments d'actualité. En date du premier avril 2010, à la fin d'une période concentrée sur l'impérialisme et à l'aide d'un clip vidéo tiré sur le site de l'Equiterre sur la production du chocolat, l'enseignant en a profité pour faire une mise en garde sur la véracité des informations trouvées sur Internet, mais aussi pour faire une mise en relation avec la journée du

poisson d'avril, la fête de Pâques, l'impérialisme, le commerce triangulaire vu précédemment, et surtout, avec le commerce équitable. À la fin de la leçon, il nous a déclaré qu'il visait à les sensibiliser sur la réalité entourant la production du chocolat que les élèves consomment et l'exploitation des producteurs.

#### 4.2.2 Cas 2

Simon est un nouvel enseignant dans le domaine. Il a seulement une année d'expérience en HEC. Il est diplômé du programme de baccalauréat en enseignement secondaire en univers social. Simon a un statut d'enseignant permanent dans sa commission scolaire. Comme tâches d'enseignement, il s'occupe principalement de l'HEC au premier cycle et déclare ne pas avoir d'autres cours dans d'autres domaines, ni de tâches socioprofessionnelles comme une implication dans des associations professionnelles ou dans des mouvements communautaires. Ayant terminé ses études en 2000, il affirme ne pas avoir eu de formation en lien avec l'éducation à la citoyenneté. Cet enseignant intervient dans une école publique située au sud-ouest de la région administrative de Montréal. Les activités de classe qui ont fait l'objet de nos observations concernent un groupe régulier de deuxième secondaire, mais l'enseignant intervient aussi dans un autre groupe qui fait partie des groupes branchés (un programme d'enseignement faisant appel aux technologies de l'informatique, pour garçons seulement, en deuxième et troisième secondaire). Dans ses interventions au sujet des questions relatives à l'éducation citoyenne des élèves, il considère que la collaboration avec la direction, les collègues et les autres intervenants de l'école est moyennement bonne. Il donne l'exemple de la collaboration qui caractérise l'organisation de certaines activités pour tout le groupe-école tel le référendum sur les sujets qui touchent les élèves comme le port de l'uniforme, la classe du samedi, etc.



En réponse au questionnaire sur l'idéal de citoyen qu'il faudrait former, cet enseignant accorde une note supérieure aux items relatifs à la citoyenneté responsable. Il est fortement en accord avec le respect inconditionnel des lois et l'exercice du bénévolat. Il est en accord avec l'idée d'aider et d'assister celles ou ceux qui sont dans le besoin. Pour les autres items relatifs à la citoyenneté participative (se sentir concerné, s'impliquer dans les enjeux sociaux et soutenir les actions visant l'amélioration de la vie communautaire) et orientée vers la justice (se préoccuper des causes sous-jacentes des inégalités, manifester et protester pour des changements), il est en accord avec les propositions et accorde une même note qui est légèrement inférieure à celle qu'il donne à la citoyenneté responsable. Pour la citoyenneté participative et orientée vers la justice, il est fortement en accord avec un item et reste d'accord avec les trois autres propositions.

Comme définition personnelle accordée au concept de la citoyenneté, Simon s'appuie sur la dimension juridique de la citoyenneté, ce statut que la loi confère à chaque individu appartenant à une organisation sociopolitique. Il définit la citoyenneté comme un statut dont dispose «chaque individu d'une société démocratique». Questionné sur les qualités à développer chez les jeunes afin d'espérer avoir de bons citoyens dans l'avenir, il n'est pas fixé sur les axes de développement, mais revient davantage sur la citoyenneté responsable. Voici un exemple des propos qu'il a tenus :

Il n'y a pas un type de citoyen, mais une diversité. Il y en a qui sont plus passifs, il y en a d'autres, plus actifs au niveau politique, il y en a ceux qui ne le sont pas du tout. Il y en a d'autres qui peuvent jouer un rôle de citoyen en tant qu'entraide, voisinage, aider son voisin, mais qui ne participent pas à la vie politique, pour moi c'est quand même un citoyen. C'est celui qui participe à la vie de la cité, de la ville ou du pays. Donc, il y a des rôles très complexes, moi je le vois, comme dans le programme, c'est d'essayer d'élargir le but qu'on doit réfléchir, dans le fond, le citoyen doit réfléchir à la façon qu'il fonctionne. Surtout par rapport à ce qu'on est dans la démocratie et dans une démocratie, il faut se baser sur des jugements et essayer de prendre des décisions par soi-même un peu. Mais, je n'ai pas nécessairement le but de les politiser, je n'ai pas le but d'en faire un citoyen modèle, parce que je ne sais pas c'est quoi un citoyen



modèle, je n'ai pas non plus le but d'imposer ma façon de penser, et je regarde les gens qui sont autour de moi qui ont des visions différentes de la société, de leur rôle et je ne peux pas dire que la mienne est mieux que la leur. Donc pour ça je n'impose pas, mais j'essaie juste de faire comprendre à mes élèves que dans leur rôle de tous les jours, ils devront réfléchir sur la portée de leur action et aussi des autres sur eux – Simon (entrevue, 10 juin 2010).

Dans ses propos, Simon n'est pas non plus fixé sur une vision précise du type de citoyen à former, mais il est conscient des différents types de citoyens qui forment une société. Il n'arrive cependant pas à distinguer un citoyen ordinaire, avec son statut juridique, d'un citoyen idéal qu'il faudrait former. Il reste à examiner si cela se répercute dans sa transposition des objets d'enseignement. Il mentionne tout de même les valeurs d'entraide, d'autonomie et de responsabilité par rapport à un geste posé. Il note également la dimension de participation à la vie de la ville ou du pays. Cependant, la nature de cette participation reste mal définie puisqu'elle peut correspondre à la responsabilité constructive où le citoyen mobilise son patriotisme pour exercer son regard critique sur les actions gouvernementales et se confondre aussi avec l'implication active dans la vie communautaire pour amener des changements. Sa vision de responsabilité constructive s'illustre par l'exemple qu'il donne de l'action qu'il a posée et qui démontre, selon lui, les qualités du bon citoyen : «participation à une consultation publique de la ville de Montréal» (réponse de Simon à la question 11 du questionnaire). Il reste à considérer d'autres éléments de son intervention pour mieux clarifier la vision qu'il porte. La vision de la citoyenneté responsable qui résulte des réponses au questionnaire ne se traduit pas exactement dans les propos qu'il tient.

Tableau 15 : Cas 2 – Conception de la citoyenneté et pratique observée

Éléments explorés	Indices de la transposition
Idéal de citoyen à former	Citoyen responsable
Conception de la citoyenneté	Chaque individu d'une société démocratique. C'est celui qui participe à la vie de la cité, de la ville ou du pays. Donc, il y a des rôles très complexes, moi je le vois comme dans le programme, dans nos pratiques c'est d'essayer d'élargir le but qu'on doit réfléchir, dans le fond, le citoyen doit réfléchir à la façon qu'il fonctionne (Simon, entrevue, 10 juin 2010).
Pratique déclarée	Je n'ai pas nécessairement le but d'en faire un citoyen modèle, parce que je ne sais pas c'est quoi un citoyen modèle, j'essaie juste de faire comprendre à mes élèves que dans leur rôle de tous les jours, ils devront réfléchir sur la portée de leurs actions et aussi des autres sur eux. (Simon, entrevue, 10 juin 2010)
Pratique observée en classe	Après avoir exploré la réalité sociale sur la romanisation, lors de notre visite, les élèves ont mené un débat en donnant des arguments pour ou contre le fait que les Canadiens font partie de l'empire américain (observation faite en date du 07 mai 2010).

Dans sa pratique en classe, Simon essaie de soutenir sa vision de former un citoyen responsable. Les affiches dans sa classe soutiennent des valeurs comme le respect du tour de parole, le respect de l'enseignant, des camarades et du matériel. Dans ses interventions sur le rôle du citoyen, il insiste sur la nécessité d'exercer une vigilance et de nourrir la réflexion sur les gestes que l'on pose. Sa vision est cohérente avec ce qu'il propose aux élèves (voir le détail au point 4.3). Durant le débat tenu en classe en date du 7 mai 2010, l'enseignant intervenait régulièrement pour nourrir la réflexion à partir des exemples de situations et ainsi relancer le débat. Il s'est servi de l'exemple du film «des avatars» pour amener les élèves à prendre position entre se laisser envahir par la culture américaine et lutter pour garder sa propre culture québécoise. Il revenait surtout sur l'importance de réfléchir sur les conséquences d'une action avant de la poser.

### 4.2.3 Cas 3

Robert a cinq années d'expérience en enseignement de l'HEC. Il a un statut d'enseignant permanent à sa commission scolaire. En plus de ses tâches d'enseignement au premier cycle en HEC avec des groupes réguliers et d'autres du programme d'éducation internationale (PEI), il s'occupe de l'enseignement de la géographie au premier cycle. Il a donc l'occasion de rencontrer les mêmes groupes dans les deux disciplines. L'enseignant est diplômé du programme de baccalauréat en enseignement de l'univers social au secondaire. Il déclare, au moment de la collecte de données, qu'il n'a pas d'autres engagements dans des associations professionnelles ou dans des mouvements communautaires. Depuis l'introduction du programme de formation au premier cycle en 2005, Robert a bénéficié de cinq formations en lien avec l'éducation à la citoyenneté. Elles étaient données par la commission scolaire, le conseiller pédagogique ou les responsables des ateliers dans des congrès. Trois fonctions caractérisaient cette formation continue : échanger avec des collègues sur l'éducation à la citoyenneté, se familiariser aux pratiques d'enseignement et planifier des situations d'apprentissage et d'évaluation (SAE) en éducation à la citoyenneté.

Robert enseigne dans une école publique située au sud-ouest de l'Île de Montréal. Nos observations en classe se sont déroulées lorsqu'il intervenait dans un groupe de deuxième secondaire, un groupe qui fait partie du volet PEI. L'école accueille autour de 1 600 élèves et elle est marquée par une grande diversité ethnoculturelle. Au sujet de la collaboration avec les autres acteurs, Robert estime que le niveau de collaboration est moyen (bonne) avec ses collègues professeurs, la direction et les autres intervenants de l'école au sujet du projet d'éducation à la citoyenneté. Il signale qu'ils arrivent à faire des réflexions d'équipe sur la promotion de certaines valeurs à l'école. Par ailleurs, il qualifie de faible la collaboration avec le conseiller pédagogique et les parents d'élèves.

Au sujet du citoyen idéal qu'il faudrait former, par ses réponses au sondage, l'enseignant donne une priorité au citoyen épris de justice. Il est fortement en accord avec les items qui se rapportent à la réflexion critique sur les inégalités et les causes relatives, mais adopte une position neutre au sujet de la manifestation et de la protestation pour un changement. Pour les deux autres types de citoyen, un citoyen responsable et un citoyen impliqué, sa position va de neutre à un accord simple de premier niveau. Il est seulement fortement en accord avec l'idée du respect des lois et des règlements. Par ailleurs, il est à noter que les propos qu'il a tenus, lors de l'entretien d'explicitation, reviennent sur l'idée de la responsabilité citoyenne plutôt que sur la justice sociale :

Moi je pense que pour être un bon citoyen, il faut avoir une ouverture d'esprit par rapport aux autres, respecter les lois qui sont en place dans le pays en tant que tel, avoir le sens civique c'est-à-dire de prendre ses responsabilités politiques lorsqu'il vient le temps de voter, lorsque c'est le temps de s'impliquer tant aux niveaux municipal, provincial et au niveau canadien, il faut s'intéresser à ça. Je dirais aussi qu'intégrer les gens qui sont proches de nous, qui viennent d'ailleurs, les faire sentir comme accueillis, qu'ils ne sont pas rejetés finalement. La citoyenneté c'est aussi une appartenance à un pays ou un pays d'accueil. Ça a aussi une référence avec le passé parce qu'il y a une structure par rapport au passé, qu'il ne faut pas négliger, qui fait en sorte qu'on a la citoyenneté aujourd'hui, les droits, qu'on a la liberté d'expression qu'on a aujourd'hui – Robert (entrevue, 25 juin 2010).

Il insiste davantage sur la responsabilité politique pour voter et sur une responsabilité sociale d'intégration des nouveaux membres pour un vivre-ensemble harmonieux. Cette première est également soulignée par l'enseignant lorsqu'il donne un exemple de geste qu'il a posé et qu'il considère comme une image de sa vision : avoir voté aux élections provinciales. Bien que les réponses au sondage (appendice C) laissent croire qu'il porte une vision de citoyen épris de justice, les propos qu'il a tenus, par la suite, illustrent une tendance vers la citoyenneté responsable. L'analyse de ses choix et de ses arguments didactiques va permettre la clarification de cette tendance.



Tableau 16 : Cas 3 – Conception de la citoyenneté et pratique observée

Éléments explorés	Indices de la transposition
Idéal de citoyen à former	Citoyen épris de justice
Conception de la citoyenneté	Pour être un bon citoyen, il faut avoir une ouverture d'esprit par rapport aux autres, respecter les lois qui sont en place dans le pays en tant que tel, avoir le sens civique c'est-à-dire de prendre ses responsabilités politiques lorsqu'il vient le temps de voter, lorsque c'est le temps de s'impliquer tant aux niveaux municipal, provincial et au niveau canadien, il faut s'intéresser à ça. La citoyenneté c'est aussi une appartenance à un pays ou à un pays d'accueil (Robert, entrevue, 25 juin 2010).
Pratique déclarée	C'est beau de donner des notions, mais si le jeune ne s'exprime jamais que ça soit de manière écrite, de manière verbale, en enseignement coopératif ou en exposé oral devant toute la classe seul, ça donne rien. J'essaie de donner aux jeunes des occasions de s'exprimer que ce soit de manière écrite, de manière verbale, en stimulant des questions en posant des questions, en partageant entre eux leurs notions, de qu'est-ce qu'eux ils voient. J'essaie de stimuler plusieurs idées chez mes élèves, de les faire comprendre qu'il y a plusieurs visions d'une même réalité. Je prépare des projets en fonction de ça (Robert, entrevue, 25 juin 2010)
Pratique observée en classe	La séance observée fut considérée comme une synthèse des apprentissages où les élèves étaient amenés à faire des liens entre les événements historiques étudiés en classe et le concept de citoyen. Ensuite, ils devaient définir et identifier des critères pour être considérés comme citoyens canadiens, québécois et montréalais (observation faite en date du 01 juin 2010)

Les réponses aux questions de sondage laissent croire que l'enseignant soutient la formation d'un citoyen épris de justice. Cependant, les activités qu'il choisit, et qui traduisent théoriquement son exercice de transposition de la citoyenneté, s'éloignent de cette vision pour soutenir la citoyenneté responsable. Il soutient davantage cet aspect relié au sentiment d'appartenance à un pays, le fait d'aller voter, d'avoir un



questionnement sur des enjeux qui touchent un citoyen. Les activités observées ne laissent aucun indice d'un exercice de transposition orienté vers la justice. Lors de notre visite en classe, la tâche proposée invitait les élèves à retracer l'évolution du concept de citoyenneté et à identifier les droits acquis. Ils devaient aussi fournir des idées sur leur vision du citoyen modèle. Une autre question les amenait à se prononcer sur le fait de se considérer plus comme un citoyen montréalais, québécois et canadien et à justifier leur position avec des critères.

#### 4.2.4 Cas 4

Christian a cinq ans d'expérience en enseignement de l'HEC et quatorze ans d'expérience en enseignement de l'histoire (pour des programmes antérieurs). Il a un statut d'enseignant permanent à son école. En plus de ses tâches d'enseignement, il est membre actif de la Société des professeurs d'histoire au Québec (SPHQ) et s'implique dans une maison de production du matériel didactique pour l'enseignement de l'HEC. Comme formation, il a un baccalauréat en enseignement secondaire. Depuis l'implantation du nouveau programme, il a participé à trois formations respectivement organisées par le conseiller pédagogique, des ateliers dans un congrès et la Fédération des établissements d'enseignement privés (FEEP). Il fut même formateur au sein de cette organisation.

Christian enseigne dans une école privée située au sud-ouest de l'Île de Montréal. Vu le statut de l'école, l'établissement est fréquenté par les élèves sélectionnés provenant des familles ayant un bon revenu familial. Les activités de classe observées concernent un groupe de deuxième secondaire, un groupe régulier avec quelques dimensions du PEI connu sous le nom de «Défi monde». Les jeunes partent de deux semaines à un mois pour aller s'impliquer, poser des gestes de charité et de bénévolat dans une communauté appauvrie. L'implication sociale est très valorisée dans l'école.

La composition culturelle de la classe est à l'image de la population montréalaise, mais avec une légère dominance de la majorité canadienne-française.

Pour le sondage sur le type de citoyen qu'il faudrait former, Christian est parmi ces enseignants qui ont une vision partagée entre deux types de citoyens. Il accorde une même note aux items relatifs au citoyen responsable et participatif. Pour le troisième type de citoyen (épris de justice), il est aussi d'accord avec les propositions et accorde une note légèrement inférieure aux deux autres de telle sorte que l'on peut supposer que sa position n'est pas clairement démarquée. Par ailleurs, les propos qu'il a tenus lors de notre entretien d'explicitation attestent aussi cette double orientation. Voici un extrait :

Moi, c'est responsable. Moi, j'essaie, dans l'évaluation, de mesurer des gestes. Je veux qu'on pose des gestes parce que j'ai une philosophie personnelle qui m'appartient qu'on mesure la qualité des êtres humains non pas par leurs paroles, mais par leurs gestes. J'essaie d'appliquer ça. Par contre, t'as compris, hein, t'as le choix d'informer, être un citoyen qui informe qui se tient au courant, mais cette facette-là est une autre aussi d'un citoyen qui s'implique. Moi j'essaie de voir les deux, le citoyen qui s'informe, le citoyen qui renseigne puis qui informe les autres – Christian (entrevue, 28 mai 2010).

Christian juge idéal de former des citoyens qui sont responsables, des citoyens susceptibles de s'informer et d'informer les autres, qui vont s'impliquer en posant des gestes concrets. Dans ses réponses, il affirme que sa conception de la citoyenneté évolue avec le temps et que la situation actuelle le pousse à mettre plus d'accent sur l'implication des citoyens.

Tableau 17 : Cas 4 – Conception de la citoyenneté et pratique observée

Éléments explorés	Indices de la transposition
Idéal de citoyen à former	Citoyen responsable et impliqué
Conception de la citoyenneté	Ce n'est pas parce que tu as une carte de Green Peace dans ta poche que tu es un bon citoyen ! Ça ne veut rien dire ! Donc, la notion être responsable, aller voter, être conscient de ce qui se passe dans notre société pour pouvoir réagir, dénoncer et créer des choses concrètes, moi je pense que c'est ça un bon citoyen (Christian, entrevue, 28 mai 2010).
Pratique déclarée	Je veux qu'on pose des gestes parce que j'ai une philosophie personnelle qui m'appartient qu'on mesure la qualité des êtres humains non pas par leurs paroles, mais par leurs gestes. J'essaie d'appliquer ça (Christian, entrevue, 28 mai 2010).
Pratique observée en classe	Après l'étude du dossier sur les révolutions française et américaine, dans une activité de synthèse, les élèves devaient écrire un texte sur la façon de garantir les droits et les libertés des individus dans la société actuelle. Une des propositions de certains élèves fut d'exiger à l'école l'affichage de la charte des droits et libertés, (observation faite en date du 21 avril 2010).

Les pratiques déclarées et observées de Christian montrent une certaine correspondance entre la vision qu'il porte et ce qu'il propose à ses élèves. Le questionnement et les tâches demandées reviennent sur cet aspect de poser des gestes et de dénoncer tout ce qui ne contribue pas à la bonne marche de la vie en société. La transposition qu'il fait des objets d'éducation à la citoyenneté s'intègre dans cette vision. Comme partie intégrante des tâches demandées, les élèves sont invités à se prononcer sur la place et le rôle du citoyen dans une réalité sociale donnée. La séance observée en date du 21 avril 2010 concernait les droits fondamentaux dans le monde. Les élèves devaient réfléchir sur la façon de garantir les droits des personnes et identifier des exemples d'action pour protéger les droits fondamentaux et la démocratie. En équipe de deux, ils devaient aussi produire un texte de 200 mots sur la protection des droits et des libertés. Comme l'enseignant invite régulièrement ses

élèves à penser aux gestes à poser, une proposition qui a retenu plus d'attention dans les discussions fut celle d'une équipe qui proposa d'afficher la charte des droits et libertés dans leur école.

#### 4.2.5 Cas 5

François a trois ans d'expérience en enseignement de l'HEC. Dans sa commission scolaire, il a un statut d'enseignant non permanent. Il n'a pas d'autres cours à sa charge que l'HEC et déclare qu'il n'a pas d'autres engagements. Jusqu'à présent, il n'a pas encore reçu de formation en lien avec l'éducation à la citoyenneté.

Cet enseignant œuvre dans une école publique située au sud-ouest de la région administrative de Montréal. L'école accueille autour de 1 600 élèves. Nos observations ont eu lieu dans une classe régulière de deuxième secondaire, une classe multiethnique avec une forte présence des minorités visibles et audibles. Au sujet des actions en faveur de l'éducation à la citoyenneté, François se considère presque isolé dans sa tâche d'éducation à la citoyenneté, car il affirme que la collaboration avec les autres collègues-enseignants, les intervenants à l'école et la direction est pratiquement nulle. Seule la conseillère pédagogique de la commission scolaire lui apporte un soutien jugé très élevé.

Sur l'idéal du citoyen à former, cet enseignant est relativement neutre, car il accorde une note moyenne aux différentes propositions. Cependant, le total des scores atteste qu'il accorde une note supérieure au citoyen épris de justice. Il est fortement en accord avec deux propositions, mais n'est ni en désaccord ni en accord avec l'idée de s'occuper des inégalités dans la société. Il est visiblement en désaccord avec l'idée de protester et de manifester pour un changement dans une société. Pour les deux autres types de citoyen, la note accordée par le participant tourne autour de la moyenne. Au sujet de la définition qu'il accorde au concept de citoyenneté (question 9 du

questionnaire), François évoque les valeurs d'autonomie et de responsabilité pour être qualifié de bon citoyen. Il définit la citoyenneté à l'aide des deux aspects suivants:

- «Une notion qui évolue selon les circonstances de la vie, les obstacles auxquels l'individu est confronté selon le temps et l'espace ;
- La faculté de l'individu de ne pas subir, de rester maître de son destin».

L'idée de citoyenneté orientée vers la justice (type 3) et impliquée (type 2) transparait dans les propos qu'il a tenus lors de notre entretien à la fin des observations en classe.

Il livre sa vision du bon citoyen en ces termes :

Euh! Les seules qualités qu'ils peuvent avoir c'est autonome et responsable. Puis euh, individuels dans le sens qu'ils sont capables de faire le bon choix réfléchi. Pour moi c'est un truc, c'est la seule chose qui est intéressante. C'est qu'ils soient autonomes. Autonomes par rapport au matériel qu'ils ont, par rapport à leur capacité de réflexion, de chercher les informations, est-ce qu'ils sont capables, sans même mon intervention de travailler seuls et à partir de là, est-ce qu'ils sont capables de donner un avis. Être responsables ça veut dire qu'ils sont sûrs de leur opinion, puis sûrs d'être respectueux des autres. Puis à partir de là ils vont pouvoir prendre des engagements qu'ils veulent. Ils seront prêts à prendre des engagements écologiques, des engagements politiques, etc. – François (entrevue, 22 juin 2010).

Ces propos amènent l'idée de prendre des engagements, de faire des choix réfléchis et de chercher des informations, des causes des problèmes. Dans ses déclarations, il semble soutenir la citoyenneté impliquée et orientée vers la justice. Cependant, une autre réponse à une question amène l'idée de citoyenneté responsable. L'exemple d'un geste qu'il a posé et qui, selon lui, illustre sa vision du bon citoyen va dans ce sens : avoir accepté de participer à cette recherche. Il est alors difficile d'identifier la vision dominante de cet enseignant. Cependant, ses actions en classe peuvent fournir d'autres indices sur sa conception de la citoyenneté.



Tableau 18 : Cas 5 – Conception de la citoyenneté et pratique observée

Éléments explorés	Indices de la transposition
Idéal de citoyen à former	Citoyen épris de justice
Conception de la citoyenneté	C'est la faculté de l'individu de ne pas subir, de rester maître de son destin (réponse au questionnaire, voir appendice F, question n° 9). Les seules qualités qu'ils peuvent avoir (les citoyens) c'est d'être autonome et responsable. Puis euh !, individuels dans le sens qu'ils sont capables de faire le bon choix réfléchi (François, entrevue, 22 juin 2010).
Pratique déclarée	Être responsable ça veut dire qu'ils sont sûrs de leurs opinions, puis sûrs d'être respectueux des autres. Puis, à partir de là, ils vont pouvoir prendre des engagements qu'ils veulent. Ils seront prêts à prendre des engagements écologiques, des engagements politiques, etc. Moi, je conçois des choses comme ça et je n'ai pas à influencer, je reste très, très neutre. Moi, c'est plus des capacités techniques qu'il faut qu'ils développent (François, entrevue, 22 juin 2010).
Pratique observée en classe	Après un exposé de l'enseignant sur la chronologie des événements extrêmes du XX <sup>e</sup> siècle, les élèves devaient trouver de l'information, dans une documentation fournie, au sujet des concepts de capitalisme, communisme, nazisme, génocide, holocauste, décolonisation, racisme, ségrégation et lynchage. Ensuite, ils devaient explorer l'historiographie de la lutte des noirs et des femmes pour leurs droits et les principaux précurseurs (observations faites en date du 02, du 09 et du 14 juin 2010)

Les activités observées et les propos que François a tenus durant l'entretien du 22 juin 2010 offrent des indices d'une transposition qui ne soutient pas la citoyenneté orientée vers la justice. Sauf en réponse au sondage, dans ses pratiques déclarées et observées, l'orientation vers la citoyenneté responsable est dominante. Il compte donner une formation capacitante sur le plan des techniques et des connaissances. Il vise à former des citoyens autonomes et responsables (François, entrevue, 22 juin 2010). Avant de laisser les élèves compléter leurs livrets d'information à l'aide des

manuels scolaires, l'enseignant prend le temps d'expliquer certains concepts et événements entourant l'objet d'enseignement (30 minutes au minimum sur une période de 65 minutes), les élèves étant invités à écouter attentivement et à prendre des notes. En traitant l'objet d'enseignement de la conquête des libertés, les élèves ont eu un exposé détaillé sur les événements entourant la Seconde Guerre mondiale, la guerre du Vietnam, l'apartheid en Afrique du Sud et la vie de certaines personnalités ayant marqué la conquête des droits et libertés. Les élèves, à leur tour et en individuel, devaient compléter une chronologie du XX<sup>e</sup> siècle en identifiant et en décrivant les principaux événements avec des dates et lieux. Ils devaient aussi trouver des définitions de certaines idéologies et des concepts comme le nazisme, le génocide, l'holocauste, la décolonisation, le féminisme, etc.

#### 4.2.6 Cas 6

Clément est un enseignant qui a une année d'expérience en enseignement de l'HEC dans sa configuration actuelle (renouveau pédagogique). Il a, cependant, 15 années d'expérience en enseignement de l'histoire au premier et au deuxième cycle. Au moment de la collecte de données, il s'occupait essentiellement de ses tâches d'enseignement au premier cycle, sans aucune autre forme d'implication socioprofessionnelle. Pour ce qui est de sa formation, il détient un baccalauréat en histoire et un certificat en pédagogie. Depuis l'introduction du nouveau programme de formation, il a bénéficié d'une seule formation donnée par le MELS et qui portait essentiellement sur les pratiques d'enseignement en éducation à la citoyenneté.

Clément enseigne dans une école publique située dans la région administrative de Montréal, dans la partie sud-ouest de l'île. Les activités de classe que nous avons observées concernent un groupe régulier de deuxième secondaire, une classe multiethnique. Invité à apprécier le soutien dont il bénéficie dans la construction de la conscience citoyenne chez les élèves, il qualifie de moyenne la contribution des

autres acteurs, à l'exception de la conseillère pédagogique dont la collaboration est qualifiée de très élevée. Comme Robert, il apprécie les réflexions d'équipe sur la promotion de certaines valeurs dans son école.

À propos du sondage sur le type de citoyen qu'il faut former, Clément accorde une note supérieure aux items relatifs à la citoyenneté participative. Il est en accord avec deux items et fortement en accord avec les deux autres. La citoyenneté orientée vers la justice arrive en deuxième position et la citoyenneté responsable obtient le plus bas score. Par rapport aux propos qu'il a tenus en entretien d'explicitation, il insiste sur l'éducation civique, les valeurs communes pour former un bon citoyen. Il s'exprime ainsi :

Parler de ce qui fait un bon citoyen, comment il peut s'engager dans la société actuelle. Mais avant qu'on parle de comment devenir un bon citoyen, il faut qu'ils puissent comprendre l'identité nationale où est-ce qu'ils se rejoignent, mais ça dépend de la clientèle qu'on a. Si tu as une clientèle comme ici où dans certaines classes on a des gens, une clientèle très multiethnique puis dans d'autres groupes comme musique, PEI où on a une clientèle très blanche, notre discours va être en fonction de la clientèle. Si c'est une classe multiethnique, il faut comprendre une base et l'identité nationale d'ici et de leur parler de l'histoire d'ici, quels sont les points d'ancrage, les valeurs communes d'un Québécois ou d'un Canadien, et à partir de là leur dire : voilà des valeurs communes et comment alors y adhérer et si vos parents viennent de l'étranger comment ces valeurs-là peuvent être mises en commun. Si on part des valeurs que tes parents t'ont données, comment on peut adhérer à la société d'intégration, à la société québécoise – Clément (entrevue, 15 octobre 2010).

Dans la typologie des trois types de citoyen qu'un projet éducatif peut viser (Westheimer & Kahne, 2004), les propos de cet enseignant rejoignent les principes et les idéologies de la citoyenneté responsable (voir tableau 3). Sa vision incarne aussi la prise en considération du contexte sociopolitique du Québec afin de travailler davantage l'interculturalisme en matière d'intégration à la société québécoise francophone.



Tableau 19 : Cas 6 – Conception de la citoyenneté et pratique effective

Éléments explorés	Indices de la transposition
Idéal de citoyen à former	Citoyen impliqué
Conception de la citoyenneté	Le simple fait d'aller voter aux élections et de s'intéresser aux enjeux sociaux nationaux et internationaux (Clément, entrevue, 27 mai 2010).
Pratique déclarée	Il faut comprendre une base et l'identité nationale d'ici et de leur parler de l'histoire d'ici, quels sont les points d'ancrage, les valeurs communes d'un Québécois ou d'un Canadien, et à partir de là leur dire voilà des valeurs communes et comment alors y adhérer et si vos parents viennent de l'étranger comment ces valeurs-là peuvent être mises en commun. Si on part des valeurs que tes parents t'ont données, comment on peut adhérer à la société d'intégration, à la société québécoise. Je pars avec ça. L'idée de penser à la collectivité est encore en construction, ils n'ont pas encore ça (Clément, entrevue, 27 mai 2010)
Pratique effective en classe	Avec un extrait de vidéo sur le reportage de l'intervention du Canada en Afghanistan, les élèves devaient prendre position pour ou contre cette intervention. Par la suite ils devaient trouver des situations de vie, des cas qui les font réagir et qui les font penser au non-respect des droits et des libertés dans le monde (observation faite en date du 20 mai 2010).

Le résultat du sondage laisse sous-entendre que cet enseignant encourage l'implication ou la participation du citoyen dans la vie de sa cité. Cependant, à la lumière des activités observées et de ses propos en entretien d'explicitation de ses pratiques, il tend vers la conscientisation, le travail sur l'identité, une citoyenneté tournée vers la personne elle-même, ses droits et non la collectivité. Ces aspects s'orientent beaucoup plus vers la citoyenneté responsable. Un extrait de ses propos illustre cette conviction.

«Je me base beaucoup sur les valeurs communes, sur la charte des droits et libertés canadienne et québécoise. Ça, c'est un document de base, il faut que je travaille ça avec eux en premier et il y a déjà quelques uns qui

connaissent déjà des choses. Je me rappelle quand on avait travaillé la guerre en Afghanistan, dans les cours précédents, je les avais préparés sur quoi les droits, les responsabilités d'un citoyen, quels sont les libertés qu'il a, je leur avais parlé beaucoup de la liberté d'expression» (Clément, entrevue, 27 mai 2010).

Dans un effort de conscientisation des élèves, la tâche donnée aux élèves se termine par une invitation à une prise de position. Lors de l'exploration de la réalité portant sur la reconnaissance des libertés et droits civils, les élèves devaient fournir des arguments pour ou contre l'intervention du Canada en Afghanistan.

#### **4.3 Activités d'éducation à la citoyenneté observées**

Les enseignants d'HEC qui ont accepté de participer à la recherche œuvrent dans des classes du premier cycle, en deuxième secondaire. La présentation des activités d'enseignement se fait ci-dessous dans un souci d'identification du processus décisionnel des enseignants, lequel processus illustre le phénomène de transposition chez un enseignant qui se donne comme objectif d'aider ses élèves à construire la conscience citoyenne. Ce phénomène, tel qu'il est décrit dans la présente recherche, transparaît à travers la sélection des contenus par l'enseignant, ce qu'il décide de travailler comme objet d'enseignement, les aspects de la citoyenneté privilégiés. Les motifs invoqués par l'enseignant pour justifier la rationalité de ses choix sont aussi un excellent indice. Comme on peut le voir au point 2.5 du cadre théorique, les éléments microdidactiques d'une pratique enseignante en éducation à la citoyenneté ont été examinés en s'appuyant sur le cadre d'analyse proposé par Bru (1991). Cependant, tous les paramètres de ce cadre n'ont pas été explorés et seuls les éléments ayant des liens avec les processus de la transposition ont été considérés. Il s'agit de l'opération de sélection et d'organisation des contenus, le choix des activités, la réalisation de l'intention qui se traduit par les styles d'enseignement et de regroupement des élèves privilégiés, le rôle et la place de l'enseignant ainsi que le matériel utilisé. Par contre, dans ce processus de recherche des indices de la transposition, d'autres dimensions



proposées par Bru (1991) afin d'analyser une pratique enseignante n'ont pas reçu notre attention. C'est le cas de la dynamique des apprentissages, la répartition des initiatives entre l'enseignant et les élèves et les modalités d'évaluation. Ici, il faut rappeler l'objectif général de la recherche : explorer comment un enseignant transpose le concept de citoyenneté dans sa pratique d'éducation à la citoyenneté. L'idée est de regarder principalement ce que fait l'enseignant. Les paragraphes qui suivent offrent des indices de cette transposition en reprenant les propos des enseignants au sujet de leurs façons de faire et les moyens qu'ils mettent en œuvre pour développer la compétence 3 de l'enseignement d'HEC : construire sa conscience citoyenne à l'aide de l'histoire. Le texte est entrecoupé par quelques tableaux qui offrent un aperçu global des éléments en jeu dans ce processus de transposition.

#### **4.3.1 Sélection et organisation des contenus**

Comme «le mode de traitement adopté est assez rarement transparent pour l'observateur» (Bru, 1991, p.68) et comme tous les enseignants qui font régulièrement des choix concernant le dispositif didactique ne les font pas forcément avec une claire conscience de la procédure suivie (Bru, 1991), les données relatives à la sélection et à l'organisation des contenus sont retracées grâce à une démarche déductive. Le processus de transposition est exploré grâce aux décisions prises par l'enseignant au sujet du contenu à enseigner. Ainsi, l'activité de conception didactique de l'enseignant est appréhendée par l'analyse des activités proposées, des consignes données aux élèves ainsi que par les motifs invoqués par les enseignants pour justifier la rationalité de ce qu'ils font.

#### 4.3.1.1 Sources pour le choix des contenus

Il convient de souligner que cinq des six enseignants fonctionnent avec la même collection de manuels scolaires (manuel A). L'autre enseignant utilise des cahiers pédagogiques qu'il produit en équipe avec d'autres collègues. Les auteurs soulignent que ces cahiers pédagogiques répondent aux visées éducatives du nouveau programme pédagogique d'HEC. Cependant, trois enseignants sur les cinq combinent l'usage de deux collections (manuel A et un autre d'une autre collection : manuel B). Dans leurs travaux, les élèves ont le choix entre les deux et peuvent également les utiliser en même temps à des fins de comparaison et de validation éventuelle. Il est également important de mentionner que les six enseignants participant à la recherche ont été visités par le chercheur lorsqu'ils travaillaient la troisième compétence avec les groupes de deuxième secondaire. Le moment d'observation et la progression dans la planification des contenus d'enseignement ont fait que deux enseignants ont été observés en traitant le même chapitre d'enseignement, l'expansion du monde industriel, alors que quatre autres travaillaient les contenus sur la reconnaissance des droits et des libertés.

Dans un contexte d'enseignement où les contenus des manuels scolaires d'HEC jouissent d'une grande crédibilité aux yeux de la majorité des enseignants et des élèves (Charland, 2003) et que ces manuels incarnent pour eux la «vérité historique» et les prescriptions du programme ou même les deux (Lefrançois, Éthier, & Demers, 2010 ; Thériault, 2008), les enseignants observés puisent presque à la même source et, par conséquent, les transpositions didactiques qu'ils font devraient comporter quelques similitudes. Cependant, la réalité observée déjoue les attentes et révèle une autre tendance. De plus, il est important de noter que les enseignants rencontrés se dissocient de ce regard admirateur des contenus des manuels scolaires. Les propos qu'ils ont tenus à ce sujet sont exposés dans la section suivante.

Pour sélectionner les savoirs à proposer aux élèves en éducation à la citoyenneté (troisième compétence disciplinaire du programme), les réponses des enseignants (questions 8 et 13.b du questionnaire) indiquent qu'ils utilisent d'autres sources que le programme et les manuels scolaires. La question a été posée deux fois de façon différente afin de s'assurer de la constance du répondant à ce sujet. Par ordre de priorité, au premier rang figure l'actualité, ce qu'ils lisent dans les journaux et les reportages des chaînes de télévision. Le deuxième rang revient aux informations tirées des sites Internet et celles-ci vont des idées des situations d'enseignement et d'évaluation (SAE) disponibles sur des sites spécifiques, la documentation sur certaines institutions gouvernementales, provinciales et fédérales jusqu'aux clips vidéo. Troisièmement, le profil de la classe conditionne aussi la sélection d'un objet d'enseignement. Le groupe régulier ou enrichi, les élèves en difficulté d'apprentissage et la zone d'intervention où la contribution parentale dans l'éducation à la citoyenneté est jugée faible (milieu défavorisé) sont des éléments qui poussent l'enseignant à différencier son enseignement. Un quatrième élément a été souligné par quatre enseignants sur les six. Il s'agit de l'hétérogénéité de la classe dans sa composition ethnique. En mentionnant que son discours change en fonction de la composition ethnique du groupe qu'il a, un enseignant exprime sa façon de procéder en ces termes :

Si c'est une classe multiethnique, il faut comprendre une base et l'identité nationale d'ici et de leur parler de l'histoire d'ici, quels sont les points d'ancrage, les valeurs communes d'un Québécois ou d'un Canadien, et à partir de là, leur dire : voilà des valeurs communes et comment alors y adhérer ; si vos parents viennent de l'étranger comment ces valeurs-là peuvent être mises en commun. Si on part des valeurs que tes parents t'ont données, comment on peut adhérer à la société d'intégration, à la société québécoise. Je pars avec ça – Clément (entrevue, 15 octobre 2010).

La planification des activités en lien avec la troisième compétence se réalise principalement à l'aide des trois sources : l'actualité, les sites Internet et le profil de la classe, mais l'actualité semble jouer un rôle prépondérant. Même l'enseignant qui

utilise les cahiers pédagogiques de son équipe de production se fie aux médias pour compléter son information. Seul un enseignant affirme qu'il consulte, à l'occasion, le programme pour structurer son enseignement et les manuels scolaires pour préparer les exercices et s'assurer de toucher tous les aspects et les concepts reliés à la matière.

**Tableau 20 : Sources pour le choix des contenus**

Thèmes traités	Enseignants	Sources inspirantes pour le choix des contenus					
		Manuel scolaire	Programme de formation	Sujets d'actualité	Sites Internet	Conception de son propre matériel	Profil et composition du groupe classe
Expansion du monde industriel	Lewis		√	√	√		
	Simon			√	√		
Reconnaissance des droits et libertés	Robert	√	√		√		
	Christian			√	√	√	
	François	√		√	√		√
	Clément	√			√		√
<b>Nombre d'enseignants ayant déclaré l'utilisation de la source</b>		<b>3</b>	<b>2</b>	<b>4</b>	<b>6</b>	<b>1</b>	<b>2</b>

Questionnés sur l'élément déterminant dans leur prise de décision sur les contenus d'enseignement à proposer aux élèves (question 13), cinq enseignants prétendent que, lorsque leur conception de la citoyenneté diverge des idées présentées dans les manuels ou dans le programme, ils se fient davantage à leur propre conviction, leur logique ou leur propre jugement y compris leurs préjugés. Ils se donnent assez de marge de manœuvre pour choisir les activités et les enjeux sociaux à travailler avec les élèves. Un enseignant déclare qu'il consulte toujours les compétences, les composantes et les missions des institutions gouvernementales pour décider du choix des contenus d'enseignement (Lewis, entrevue, 27 mai 2010). Un autre se fie au

programme mais se distancie des transpositions contenues dans les manuels pour se créer son propre matériel (Christian, entrevue, 28 mai 2010). Les arguments qu'ils avancent pour justifier la rationalité d'agir ainsi sont exposés dans la section suivante.

#### **4.3.1.2 Arguments didactiques et choix des contenus d'enseignement**

Les arguments didactiques ont été recensés grâce aux réponses des enseignants au questionnaire (questions 12 et 15) et en entretien d'explicitation, quelques semaines après les observations en classe. Les arguments didactiques pour décider des contenus d'enseignement en éducation à la citoyenneté varient d'un enseignant à l'autre et chacun justifie sa position par ses convictions, ses valeurs personnelles et politiques. Deux enseignants ont cependant affirmé qu'ils se rapportent au programme et aux compétences disciplinaires de l'HEC pour décider du contenu à faire passer. Ils considèrent que le programme offre une bonne vision des dimensions à traiter en éducation à la citoyenneté. Cela contredit, en quelque sorte, le constat de certains chercheurs (Lefrançois, 2004; Mc Andrew, 2006) exposé en problématique, selon lequel le programme n'offre pas d'indications pour mettre en pratique le projet d'éducation à la citoyenneté. Ces enseignants trouvent que, pour les 12 réalités sociales qu'ils doivent traiter au premier cycle du secondaire, ils sont tenus de travailler les quatre composantes de la troisième compétence : construire sa conscience citoyenne à l'aide de l'histoire. Ces composantes consistent à travailler les fondements identitaires, relever les droits et les responsabilités des individus, évoquer les occasions de participation sociale ou les obstacles qui la contraignent et saisir le rôle ou la fonction des institutions publiques tout en cernant le rôle que chacun peut y jouer (MELS, 2006). Les enseignants déclarent que, pour chaque réalité sociale abordée, ils doivent toucher ces quatre composantes, même s'ils estiment la tâche ardue pour certains thèmes (nous y reviendrons au point 4.3.3).



L'enseignant qui utilise ses propres cahiers pédagogiques déclare qu'il décide lui-même du contenu de ses cours. Il a fait ce choix, car il trouve que «les autres maisons d'édition ne respectent pas les trois compétences» du programme (sa réponse à la question 13). Il a choisi de développer son propre matériel. Dans ses interventions en classe, il veut soutenir davantage la construction de la troisième compétence, car il juge que «la compétence est très intéressante pour vérifier si nos jeunes font le transfert des connaissances historiques» (commentaire à la question 12). Bien qu'il s'écarte des transpositions contenues dans les manuels scolaires, celle du programme reste tout de même une référence. D'autres se réfèrent ponctuellement aux prescriptions du programme, mais ils se donnent également assez de marge de manœuvre pour adapter le contenu. Ils considèrent le programme comme une ressource secondaire et restent assez sélectifs par rapport aux prescriptions. Les deux principaux arguments avancés et qui les poussent à adapter le contenu de la matière à enseigner sont reliés aux types d'élèves qu'ils ont et à leur maturité intellectuelle. Ces enseignants adaptent la matière et l'acquisition des connaissances en fonction de leur perception de l'effet des origines sociales et géographiques, ainsi que du genre de leurs élèves ; ils alternent, par exemple, les thèmes pour l'intérêt qu'ils provoqueront en fonction du sexe de l'élève. Robert justifie les mobiles de ses choix didactiques en ces termes :

Je trouve qu'on souligne trop tout ce qui est histoire occidentale, tout ce qui est Europe et Amérique du Nord, on parle un peu de la décolonisation africaine, de la décolonisation asiatique. Quant à moi, il y a tout le côté oriental qu'on devrait voir, là, tout le concept de citoyen au niveau chinois, japonais, au niveau Afrique en général, on néglige cet aspect-là, moi, j'essaie d'apporter cet aspect-là en classe parce que tout le monde est là – Robert (entrevue, 25 juin 2010).

En soulignant qu'il préfère laisser de côté certains thèmes comme l'histoire des institutions, le fonctionnement des institutions au Québec et au Canada, François justifie son choix par la composition de son groupe classe. Voici les propos qu'il a tenus :

Tu ne peux pas approfondir le système parlementaire canadien par exemple ! Je suis obligé de l'effleurer, mais je ne peux pas aller plus loin ou alors il faut que je fasse un truc spécialement là-dessus. Je ne sais pas, tu pourrais le faire entre le féminisme, voir comment les femmes ont participé à la vie politique, avoir l'extension de la citoyenneté, tout ça, peut-être que tu pourrais le faire, mais ça dévierait des problématiques, mais en même temps, si tu le fais en secondaire deux, tu perdrais la moitié de ta classe c'est-à-dire que les garçons vont te dire que ça ne m'intéresse pas, ce n'est pas leur affaire ! Les filles vont embarquer, c'est super, mais en même temps, tu vas perdre les garçons. Tu ne peux pas élaborer une thématique spécifique comme par exemple, l'holocauste. Dans ma classe, il y a des élèves d'origines diverses, Arméniens, Africains donc c'est mélangé. Comment tu fais pour parler de l'esclavage, la ségrégation .... Tout le temps, tu es obligé de conjuguer les choses, tu ne peux pas passer à côté puisque tu fais quand même de l'histoire, il faut que ça soit global. L'énorme problème de la globalité, si tu veux, tu effleures tout au lieu d'approfondir chaque aspect. L'énorme problème des thématiques, tu vas perdre les élèves, ils ne vont pas se sentir concernés. C'est un problème et je l'ai vu dans le livret –François (entrevue, 22 juin 2010).

Clément souligne également le même critère de choix des contenus d'enseignement, mais il cible davantage le niveau de difficulté des élèves. Il l'exprime de la manière suivante :

C'est surtout en fonction du groupe d'élèves. Par exemple dans une classe d'adaptation scolaire, le vocabulaire est encore plus déficient, on va prendre plus de temps à expliquer le mot « empire ». On va prendre deux périodes alors que dans une classe enrichie une période suffit – Clément (entrevue, 15 octobre 2010).

Les réactions des élèves en classe et leurs incompréhensions sont également présentées comme des critères d'ajustement et d'adaptation du contenu à enseigner. Lorsqu'un élève apporte une vision, une interrogation jugée bonne et efficace et qui est en dehors des prévisions de l'enseignant, cela constitue un bon indice pour apporter des ajustements. Dans ce projet d'éduquer à la citoyenneté, les dimensions qui reçoivent une attention particulière chez les enseignants rencontrés sont exposées ci-après. Bien que les points évoqués soient loin de faire consensus chez l'ensemble

des enseignants, ils fournissent tout de même un aperçu de certaines pratiques en développement dans ce domaine.

**Tableau 21 : Synthèse des arguments didactiques**

Catégorie	Arguments	Lewis	Simon	Robert	Christian	François	Clément
Ceux qui se réfèrent inconditionnellement aux prescriptions du programme	Le programme offre une bonne vision des composantes et des aspects de la citoyenneté à aborder (voir tableau 5)	✓			✓		
	Une interprétation personnalisée en réaction aux transpositions contenues dans les manuels jugées non authentiques	✓			✓		
Ceux qui sont assez sélectifs par rapport aux prescriptions	Non-considération et adaptation de certains contenus pour les élèves jugées immatures pour certains thèmes					✓	✓
	Considération de la composition ethnique des élèves, de leur sensibilité ou des réactions pour certains thèmes, de même que du profil de la classe (groupe régulier ou enrichi)		✓	✓		✓	✓

#### 4.3.2 Objets d'enseignement ciblés pour la construction de la conscience citoyenne des élèves

L'analyse du type d'activités d'apprentissage proposées aux élèves permet d'identifier les objets d'enseignement valorisés par les enseignants dans leurs interventions en éducation à la citoyenneté. Le tableau 5 au chapitre 2 fournit les éléments prescrits que les enseignants peuvent privilégier dans leurs interventions. La question 14 du questionnaire revient sur les composantes de la troisième compétence, afin de s'informer sur les priorités des enseignants lorsqu'ils planifient des activités d'éducation à la citoyenneté. Ces composantes illustrent les différents aspects qu'un

enseignant peut toucher dans son intervention. Ainsi, chaque aspect constitue un objet d'enseignement en éducation à la citoyenneté. L'analyse des séances d'enseignement observées et des travaux soumis aux élèves (voir le détail au point 4.3.3) a également permis de repérer l'objet d'enseignement et d'apprentissage que soutiennent les activités proposées. Certains propos recueillis lors des entretiens individuels permettent également de constater une récurrence des aspects (objets) de la citoyenneté soutenus par les enseignants dans leurs prestations. Les données présentées au tableau 22 montrent les aspects de la citoyenneté que les enseignants souhaitent voir assez développés chez leurs élèves. Ces aspects illustrent en quelque sorte les objets d'enseignement que les enseignants privilégient dans leur intervention.

**Tableau 22 : Les aspects de la citoyenneté que les enseignants souhaitent développer davantage**

Enseignant	Composantes à développer
<b>Lewis</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Identifier les fondements de son identité</li> <li>❖ S'impliquer dans les enjeux sociopolitiques</li> <li>❖ Identifier le rôle du citoyen et des institutions</li> <li>❖ Prendre une distance critique</li> </ul>
<b>Simon</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Exercer un jugement critique</li> <li>❖ Prendre du recul</li> <li>❖ Argumenter</li> </ul>
<b>Robert</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Identifier les fondements du bon citoyen</li> <li>❖ S'impliquer dans les enjeux nationaux et internationaux</li> </ul>
<b>Christian</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Être un citoyen actif dans son milieu</li> <li>❖ Être un citoyen responsable devant les choix d'avenir, l'environnement par exemple;</li> <li>❖ Connaître ses droits</li> <li>❖ Retracer ses origines</li> <li>❖ Connaître les institutions politiques</li> </ul>
<b>François</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Prendre position</li> <li>❖ Argumenter</li> <li>❖ Être animé d'une volonté de comprendre et d'agir</li> </ul>
<b>Clément</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Comprendre l'utilité des institutions publiques ;</li> <li>❖ Établir les bases de la participation à la vie collective</li> </ul>

Il convient de mentionner que lors de nos observations en classe, tous ces objets n'ont pas été travaillés. Comme il s'agissait d'une seule période pour quatre enseignants et trois et neuf pour le cinquième et le sixième enseignant, chaque enseignant avait ciblé un objet d'enseignement et d'apprentissage pour le thème qu'il traitait. Le tableau suivant présente les objets d'enseignement ciblés par chaque enseignant.

**Tableau 23 : Objet d'enseignement ciblé par chaque enseignant**

<b>Enseignant</b>	<b>Objet d'enseignement</b>
<b>Lewis</b>	Rôle du citoyen et des institutions
<b>Simon</b>	Argumentation
<b>Robert</b>	Fondement identitaire
<b>Christian</b>	Argumentation
<b>François</b>	Acquisition des connaissances sur les événements entourant la conquête des droits et libertés
<b>Clément</b>	Argumentation

Les pratiques enseignantes déclarées et observées indiquent l'importance relative accordée aux principaux thèmes de l'éducation à la citoyenneté : la socialisation, le rapport au pouvoir et la participation, de même que le rapport critique à la réalité sociale. L'aspect de participation est davantage souligné et sa dimension cognitive est particulièrement mise de l'avant. Cinq des six enseignants identifient la participation comme une composante à travailler régulièrement. Cependant, en considérant les types d'activités proposées aux élèves pour les aider à construire leur conscience citoyenne, il convient de mentionner que les occasions accordées aux élèves pour examiner la nature, l'origine, les principes ou les valeurs de la participation restent assez rares. À la suite des informations qui leur sont fournies à l'aide d'extraits ou de courts textes, ils doivent choisir pour ou contre, ou décider de la véracité ou de la fausseté d'une affirmation qui leur est soumise. De tels exercices permettent évidemment d'utiliser des concepts liés à l'objet de conscientisation, mais l'on peut



questionner leur impact sur le déploiement des capacités méthodologiques afin d'objectiver l'objet d'apprentissage qu'est la participation à la vie collective. Deux enseignants, Lewis et Christian, ciblent aussi une autre dimension, celle d'aider les jeunes à identifier les attributs de leur identité sociale. L'analyse des séances observées révèle que certaines questions posées aux élèves visent à intérioriser la nature de leur identité. Ils ont à choisir entre l'identité québécoise et canadienne. Toutefois, il est difficile de juger de l'apport de ce questionnement sur le plan de la reconnaissance de la diversité des identités sociales et du lien entre les attributs identitaires de l'élève et leurs origines.

Quatre autres enseignants déclarent privilégier les objectifs méthodologiques et les objectifs d'attitude (développement de l'esprit critique, autonomie, etc.). Le discours qu'ils tiennent souligne qu'il est primordial de développer davantage le rapport critique à la réalité sociale en privilégiant la réflexion, l'esprit critique et l'argumentation. L'opinion qu'ils expriment converge ainsi avec celle de Moisan (2010), pour qui «l'élève qui observe le passé est amené à prendre une distance critique par rapport à son identité et à ses préjugés. Il est supposé, au terme de sa formation, être libéré de l'emprise du passé, du devoir de mémoire et de son récit unique. Il développe sa pensée historique c'est-à-dire que l'histoire lui sert alors de matériau et d'outil pour réfléchir le monde contemporain» (p. 13). Cette position rejoint les visées du PFEQ. Les analyses du nouveau programme de formation montrent que celui-ci affirme privilégier une vision de l'enseignement de l'HEC centrée sur le développement de la pensée historique (Dalongeville, 2001; Éthier, 2001; Éthier & Lefrançois, 2008; Martineau, 1999, 2010; Moisan, 2010). Les activités amènent les élèves à construire des hypothèses, à repérer des informations dans les manuels et à satisfaire ainsi les demandes de l'enseignant. Parfois, un moment d'échange en dyade s'ensuit, mais ce moment est le plus souvent marqué par l'échange de bonnes réponses où l'élève le plus en confiance aide son collègue à combler ses lacunes sans discussion, ni véritable argumentation. Les activités de

réflexion et d'analyse critique sont assez rares et les enseignants affirment qu'ils se gardent de ces activités, en raison de débordements potentiels et de la perte de temps. La façon dont ces dimensions se transposent en salle de classe est analysée au regard des tâches demandées aux élèves. La section suivante donne un aperçu des séances observées et de la nature des activités proposées aux élèves.

#### **4.3.3 Choix des activités pour les objets d'enseignement ciblés**

Lors des entretiens d'explicitation, les enseignants ont eu à jeter un regard sur l'ensemble des réalités sociales au programme d'HEC et à exposer les façons dont ils procèdent pour déterminer les tâches à proposer aux élèves en éducation à la citoyenneté. La question 15 du questionnaire (voir appendice F) revenait également sur les activités proposées aux élèves pour s'enquérir des modalités de choix des activités et du changement des prévisions en cours de route.

S'il faut revenir sur le statut du manuel scolaire dans la transposition didactique des savoirs à enseigner et en gardant la conception de Larose et Ratté (2001), selon laquelle la dépendance des enseignants au manuel scolaire, vecteur du savoir à enseigner, reste un risque difficilement contournable, les enseignants se référeraient davantage à ces manuels pour choisir les activités d'enseignement et d'apprentissage en éducation à la citoyenneté. Puisque les enseignants ayant accepté de participer à cette recherche utilisent les mêmes manuels en traitant les mêmes chapitres d'enseignement (quatre enseignants d'un côté et deux de l'autre) et que les propositions d'activités pour travailler la troisième compétence sont à leur portée, il ne serait pas surprenant d'assister à des transpositions similaires. Cependant, les faits observés montrent que les enseignants ont d'autres motifs qui les poussent à agir autrement lorsqu'ils ont à transposer les notions relatives à la citoyenneté. Le tableau qui suit résume les propositions des manuels et ce que les enseignants ont choisi de faire. Les motifs de leurs choix sont exposés par la suite.

Tableau 24 : Activités choisies par les enseignants

Thèmes d'enseignement	Objets d'enseignement proposés dans le manuel pour la CD 3	Activités choisies par les enseignants	Enseignants
L'expansion du monde industriel	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mondialisation et rapport entre pays riches et pauvres</li> <li>• Relations entre pays africains et anciennes puissances coloniales</li> <li>• Concept de préjugé, racisme et discrimination : exemples et contre exemples</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Justifier à l'aide des faits l'affirmation ou la négation des concepts de discrimination, esclavage, acculturation et impérialisme lors de l'expansion du monde industriel</li> <li>• Identifier le rôle qu'ont joué les institutions et les citoyens lors de l'expansion du monde industriel</li> </ul>	Lewis
		Participer à un débat en intervenant et en donnant des arguments pour ou contre le fait que les canadiens font partie de l'empire américain tout en faisant des liens avec la romanisation	Simon
La reconnaissance des droits et des libertés		Faire des liens entre les événements historiques étudiés en classe et le concept de citoyen	Robert
		Identifier les périodes historiques qui ont le plus influencé la vision du citoyen modèle	
		Définir et identifier des critères pour être considéré comme citoyen canadien, québécois et montréalais	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fiches d'information sur une personne qui a contribué ou qui contribue à faire avancer la cause des droits et des libertés</li> <li>• Situations de discrimination et le rôle de l'individu dans la défense des droits et des libertés</li> </ul>	Retour sur les définitions des concepts de : liberté, égalité et droit	Christian
		Liens entre les révolutions américaine et française et leurs résultats	
		Remue-méninge sur les moyens de protection de la démocratie et les droits des citoyens	
		Travail en équipe de deux pour produire un texte de 200 mots sur la façon de garantir les droits et les libertés des individus aujourd'hui dans la société.	



À part quelques adaptations provenant du processus de transposition, les activités choisies et observées lors de notre visite dans les classes ne s'écartent pas de ce que propose le manuel. Les propos que les enseignants ont tenus pour justifier de la rationalité de leurs choix didactiques comme le travail des fondements identitaires ou la participation à la vie collective montrent que les critères de choix en éducation à la citoyenneté sont variables et que tout dépend des convictions didactiques de l'enseignant. Cependant, deux critères semblent être largement partagés par les enseignants rencontrés. Les sujets d'actualité et le bagage culturel des élèves sont des éléments de base pour déclencher des activités d'apprentissage en éducation à la citoyenneté. Lewis préfère passer par des points d'actualité afin d'amener ses élèves à constater qu'ils ont une possibilité d'agir, qu'ils ont des moyens d'influer sur le cours des événements qui se passent autour d'eux. Il explique sa façon de faire en ces termes :

Le but c'est surtout de les amener à s'intéresser à ce qui est autour d'eux, puis à des liens qui peuvent se faire. Pas nécessairement une prise de position, mais de montrer ce qui existe, qu'il y a des situations inégalitaires, qu'il y a des points dans l'actualité qu'ils doivent connaître puis qu'ils peuvent réagir. C'est surtout pour la compétence 3, pour les amener à comprendre qu'aujourd'hui, présentement, soit qu'il y a des gens qui agissent contre les enjeux qu'ils voient et qu'eux, ils ont une possibilité d'agir ou de faire quelque chose – Lewis (entrevue, 27 mai 2010).

Clément considère aussi l'actualité comme un élément déclencheur, une source de motivation pour travailler certains aspects de la citoyenneté avec ses élèves. Il trouve qu'un sujet d'actualité offre une bonne base, un ensemble de préalables pour travailler les objets d'éducation à la citoyenneté. Il l'exprime en ces termes :

Une des choses qui me poussent c'est l'actualité. Si le sujet est d'actualité, parce que souvent on dit que nos jeunes ne lisent pas, mais ils lisent, ils regardent la télé, ils s'informent beaucoup sur le web, sur les moteurs de recherche, donc s'il y a des liens à faire, je vais en profiter. Un des prérequis, il faut que le sujet, ils en ont entendu parler très récemment. Si c'est récent, ils connaissent déjà beaucoup de choses – Clément (entrevue, 15 octobre 2010).



Même si, pour certains enseignants, les sujets d'actualité incitent à travailler les objets d'éducation à la citoyenneté, pour d'autres, le contexte sociopolitique et les enjeux qui prévalent dans le débat public constituent un frein aux initiatives de certains enseignants. Christian fait remarquer que le contexte politique de la société québécoise le pousse à rejeter une dimension de l'éducation de la citoyenneté au profit d'autres aspects. Un sujet d'actualité, un contexte sociopolitique qui prévaut, peuvent donc nuire au travail de l'enseignant et à sa vision et le conditionner ainsi à travailler autrement un objet d'enseignement. Christian a choisi de ne pas aider ses élèves à comprendre l'utilité des institutions publiques à la suite de la réalité politique qui prévalait, caractérisée par des scandales. Voilà les propos qu'il a tenus à ce sujet :

Je trouve que l'histoire est une belle plate-forme. Par contre et ça peut ne pas faire plaisir à tout le monde; où j'ai de la misère avec l'enseignement de la citoyenneté, j'ai de la misère à valoriser les institutions. Je leur demande de faire la minute citoyenne : activité d'identification d'un sujet d'actualité demandée aux élèves et qui consiste à faire un résumé et à concevoir une présentation PowerPoint narrée avec un support audiovisuel pour sensibiliser les autres aux grands enjeux en posant des questions pertinentes à sa classe. Puis, ils sont en train de me parler des scandales comme quoi on se fait voler comme citoyen. Moi, je vais valoriser ces institutions-là! Non, non, non.... Les juges sont corrompus, la mairie de Montréal, le gouvernement du Canada... À chaque fois qu'on ouvre le journal, on voit des scandales, moi je n'ai pas à valoriser ces institutions là. Des institutions québécoises et canadiennes ont à faire le ménage dans leurs modèles et après ça, j'encadrerai avec, en les vantant que c'est beau. Dans le programme, c'est vraiment écrit qu'il faut valoriser les institutions, mais quand elles ont un problème, moi je ne peux pas valoriser quelque chose d'archi-faux –Christian (entrevue 28 mai 2010).

En intégrant les informations tirées de l'actualité, le bagage culturel des élèves constitue aussi un indice pour décider des activités à leur proposer en éducation à la citoyenneté. Les enseignants misent beaucoup sur les opinions des élèves pour agrémenter leur réflexion. Robert considère le bagage culturel des élèves comme un intrant nécessaire aux activités de construction de la conscience citoyenne. Avec un

groupe ayant une meilleure contribution familiale, son rôle se limite aux ajouts et aux ajustements. Il le formule en ces termes :

Si c'est des jeunes qui sont nés ici et dont les parents sont nés ici, si ce sont des groupes particuliers, des groupes enrichis ils ont déjà une bonne base, les parents les ont déjà expliqué certaines choses sur la société d'aujourd'hui, sur l'actualité, la situation des francophones. Pour eux, ça va être plus rapide de comprendre les institutions d'aujourd'hui parce qu'ils en connaissent déjà des choses. Si on prend l'exemple des défis de l'environnement, si le défi est planétaire, ils savent déjà des choses parce qu'au primaire, on les fait beaucoup travailler là-dessus. Souvent de façon inégale, mais la majorité des écoles traitent beaucoup le défi de l'environnement. Quand ils arrivent au secondaire au premier cycle, les élèves connaissent déjà beaucoup sur l'environnement. Il s'agit juste d'ajouter, d'améliorer certaines choses – Robert (entrevue, 25 juin 2010).

À cela il ajoute que sa vision de la citoyenneté est présente dans la structuration de ses activités :

Quand j'essaie de faire un projet, j'essaie de faire en sorte que plusieurs idées puissent circuler dans la classe. J'essaie de stimuler plusieurs idées chez mes élèves, de les faire comprendre qu'il y a plusieurs visions de plusieurs choses. Je prépare des projets en fonction de ça. J'essaie d'être le plus objectif possible quand je donne mes activités. Il m'arrive de donner mon opinion, mais pour dire ce qui me précise à causer ça, ah ! des questions très vastes qui vont finir très pointues – Robert (entrevue, 25 juin 2010).

Clément abonde dans le même sens et revient encore sur les opinions des élèves qu'il considère comme le matériau de base pour le travail de l'enseignant :

.. Je présente des concepts généraux et puis à partir de là, ils vont sortir leurs opinions. Quand je vais faire un retour avec eux sur leurs opinions, je leur parle de ce qu'ils ont discuté entre eux et là, ça va les amener à beaucoup plus réfléchir et je ne leur dis pas que c'est bon ou c'est mauvais! (...) Déjà ils savent que les valeurs communes, les valeurs avant tout, ce sont des valeurs familiales, ce qu'ils ont appris à la maison. Si un parent regarde les nouvelles avec lui et le père sort des phrases, ça c'est ancré, c'est fort, là ! Ma job, ce n'est pas de dire, ça, ce n'est pas bon ce que tu penses, là ! – Clément (entrevue, 15 octobre 2010).

Sans nier l'influence de ces éléments dans la détermination des activités d'éducation à la citoyenneté, d'autres enseignants identifient d'autres facteurs qui interviennent régulièrement dans leurs décisions didactiques. Il s'agit principalement de l'expérience personnelle, du contexte, des occasions qu'offre le cadre scolaire et des prescriptions du programme de formation. La compétence à développer et ses composantes, comme prescrites par le programme, offrent une orientation des activités à proposer. Trois enseignants soulignent que les situations d'enseignement et d'apprentissage qu'ils élaborent sont planifiées en fonction de la compétence à développer : aider les élèves à construire leur conscience citoyenne à l'aide de l'histoire. Robert l'exprime ainsi : «quand je fais une situation d'enseignement ou une situation d'apprentissage et d'évaluation (SAE), je la fais en fonction des compétences que je vais aller chercher, des compétences que je vais évaluer» (entrevue, 25 juin 2010). Lewis procède également de la même façon :

Parfait, j'adapte mes contenus d'enseignement en fonction des compétences. Où est-ce que je vais amener mes élèves avec la compétence 1, 2 ou 3. C'est dans le but de respecter davantage le but de la compétence 3 qui est de comprendre l'utilité des institutions publiques, de comprendre ce que le citoyen peut faire, ce que cette réalité peut apporter à la société démocratique actuelle, lien passé-présent, comment les gens peuvent s'impliquer, c'est quoi les moyens de s'impliquer, dans le temps comment qu'ils ont fait pour avoir un changement social, politique, économique et qu'est-ce qu'on peut faire aujourd'hui. C'est la compétence 3 qu'on essaie de passer. Avec ces objectifs-là c'est la compétence 3 c'est ma conception. Le programme c'est une loi on doit l'appliquer – Lewis (entrevue, 27 mai 2010).

Christian l'exprime autrement, sans s'éloigner de cette façon de planifier les activités en éducation à la citoyenneté. Il souligne surtout l'impact de la structuration des savoirs essentiels en compétence formelle à développer sur sa nouvelle vision des contenus historiques :

Quand je donnais mon cours avant, j'essayais toujours d'actualiser cette matière-là en disant, euh! On a des citoyens dans notre société. Par contre, l'apparition de cette nouvelle compétence dans le programme amène à se demander, euh! Qu'est-ce que je fais avec ça, comment je vais la

développer, il faut que tu leur donnes du travail pour développer cette compétence-là – Christian (entrevue, 28 mai 2010).

Lors des choix didactiques en lien avec l'éducation à la citoyenneté, le contexte scolaire d'intervention peut permettre de développer certaines activités ou de ne pas en considérer d'autres. Lewis évoque des problèmes de collaboration avec ses collègues de travail pour monter des projets en éducation à la citoyenneté. Ceci le pousse à laisser tomber certaines idées, car il trouve que leur réalisation est problématique. Voici ses propos :

Tu vois qu'il y a des éléments qui peuvent aider. J'aimerais amener les élèves à agir. Pas tous les élèves, mais arriver avec un groupe d'élèves que les actions sont possibles et ça pourrait être contagieux et arriver à faire impliquer les autres élèves. Avec le programme qu'on a là, avec les contraintes de temps, avec les contraintes d'interdisciplinarité qui se font pour que ça bouge, ça prend du temps à monter les projets comme ça – Lewis (entrevue, 27 mai 2010).

De l'autre côté, Christian vante le contexte de son école dans ce sens qu'il lui permet de renforcer davantage le développement de la compétence 3. Voici ses propos :

Ici, on a un volet international qui est très fort. Ce sont des jeunes qui partent, qui s'en vont un mois, deux semaines en Haïti, qui partent avec des enseignants comme ça. Ils ont la chance d'aller s'impliquer et avant d'aller à l'extérieur, on demande aux jeunes de s'impliquer dans leur propre communauté et j'ai des jeunes comme ça. Les autres sont habitués, ils développent la compétence 3 ailleurs que dans nos cours. L'école a aussi un groupe d'implication sociale, une espèce de regroupement parascolaire (entre guillemets), l'implication sociale est très valorisée dans notre école, c'est une de nos valeurs – Christian (entrevue, 28 mai 2010).

Dans ce processus de choix des objets et des contenus d'enseignement, Clément signale un autre critère que les autres enseignants semblent partager, si l'on se fie au retour redondant de leur vision et de leur conviction dans la sélection des contenus, mais qui n'est pas avoué. Il déclare que son expérience personnelle le pousse souvent à privilégier certaines réalités sociales. Il utilise la marge de manœuvre qu'offre le programme pour décider des contenus à traiter. Il l'exprime ainsi :

Je rajoute des choses, mais, la base du programme, c'est plus un document général puis à partir de là je rajoute des choses surtout au niveau de la comparaison des sociétés. Si par exemple dans un cahier d'exercice, on décide de faire une comparaison avec les nations autochtones des Aztèques si je décide de faire une comparaison avec les Mayas ben je prends les Mayas en fonction des similitudes et des différences, mais je vais essayer les trois. Mais je vais leur parler plus des Mayas puisque j'ai fait des voyages au Mexique et je leur dis voilà ce que j'ai pu observer, etc. Disons que je vais parler des trois, mais je vais plus parler des Mayas – Clément (entrevue, 15 octobre 2010).

À part ces cinq facteurs identifiés par les enseignants rencontrés et qui interviennent dans la transposition didactique de la citoyenneté dans les activités en classe, un enseignant signale qu'il lui arrive souvent de se contenter des opportunités qu'offre le cours des événements pendant l'enseignement de la discipline historique. Cet enseignant déclare qu'il planifie son enseignement beaucoup plus sur le plan de l'histoire sans penser nécessairement à l'éducation à la citoyenneté. C'est lors des activités qu'il se permet d'improviser, de rattacher à l'objet en étude des éléments de la citoyenneté. Voici le détail de ses propos :

En fait, comme on le voit, c'est effectivement deux cours. Et c'est de cela ça qu'il y a une lourdeur de la tâche parce que dans le fond c'est deux cours qui vaudraient six crédits chacun. Donc euh ! moi ce que j'ai essayé de faire c'est que je n'enseigne pas nécessairement toujours dans le but de la citoyenneté, mais je vais rattacher une bulle, je vais aller mettre un ballon sur quelque chose que je vais enseigner en histoire ou en géo. Donc à partir de ce moment-là on essaie de faire une réflexion assez ! Mais je ne pars jamais euh ! En fait, je ne réfléchis pas nécessairement sur les prétextes – Simon (entrevue, 10 juin 2010).

Comme éléments à la base des choix didactiques des enseignants d'HEC, il est à noter que l'actualité dans les médias conditionne la majorité des choix d'activités en éducation à la citoyenneté. Le contexte sociopolitique a également sa place dans le processus de transposition du concept de citoyenneté, mais également le bagage culturel des élèves, leurs réactions au message de l'enseignant et leurs incompréhensions poussent l'enseignant à penser aux ajustements et aux ajouts à la



matière à enseigner. L'expérience personnelle pousse aussi l'enseignant à travailler davantage certains aspects de l'objet d'enseignement au détriment d'autres. Le contexte de l'école devient un facteur de transposition des objets d'éducation à la citoyenneté, car ce contexte peut inciter un enseignant à travailler davantage certains aspects de la citoyenneté ou à abandonner certaines idées ou projets éducatifs. Certains enseignants planifient leurs activités en fonction de la compétence à développer tout en pensant à la façon de l'évaluer, alors que d'autres planifient beaucoup plus la dimension de l'enseignement de l'histoire et l'éducation à la citoyenneté est laissée à l'improvisation. Les facteurs sont donc multiples et le processus de transposition fonctionne au regard des convictions didactiques de chaque enseignant. Le tableau 25 donne un aperçu synthétique de ces critères.

**Tableau 25 : Critères pour le choix des activités**

Critères	Ens. 1 Lewis	Ens. 2 Simon	Ens. 3 Robert	Ens. 4 Christian	Ens. 5 François	Ens. 6 Clément
Sujet d'actualité	√	√	√	√		√
Bagage culturel des élèves			√			√
Réactions et incompréhensions des élèves			√		√	√
Contexte sociopolitique et enjeux sociaux <sup>6</sup>				√		
Vision personnelle par rapport à la citoyenneté	√			√	√	
Aspects et composantes à développer prescrites	√		√	√		
Expérience personnelle						√
Contexte et opportunités générées par le cadre scolaire	√			√		
Opportunisme et improvisation afin d'arrimer l'objet historique et la citoyenneté		√				

<sup>6</sup> Ce critère peut jouer les deux rôles de facilitateur et d'inhibiteur.

Cependant, les choix didactiques des enseignants en lien avec la construction d'une conscience citoyenne ne s'illustrent pas uniquement par la nature des activités proposées aux élèves. Ils se manifestent également à travers les moyens, les outils didactiques et les stratégies adoptées pour soutenir l'acquisition des apprentissages. La section suivante dresse un portrait de ce qui a été constaté chez les enseignants participant à la présente étude.

#### **4.4 Registre de la communication didactique**

Le registre de la communication didactique regroupe les moyens et les stratégies qu'un enseignant choisit de mettre à contribution pour faire passer son message et ainsi permettre à ses élèves de devenir des citoyens éclairés et responsables. Dans le cadre de cette recherche, une attention particulière est portée au statut que s'accorde un enseignant pendant que les élèves sont en train d'exécuter ses consignes, d'une part, et les formes de regroupement des élèves qu'il privilégie lorsqu'il est question d'éduquer à la citoyenneté, d'autre part. Les motifs associés, par les enseignants rencontrés, à de tels choix sont aussi explorés pour comprendre leur vision des pratiques didactiques en éducation à la citoyenneté. L'exploration et la description des moyens de vulgarisation des savoirs se poursuivent par une présentation des données sur les moments choisis et jugés favorables ainsi que les outils didactiques que les enseignants estiment plus efficaces pour aider les élèves à construire leur conscience citoyenne.

##### **4.4.1 Le rôle des enseignants**

Tel que cela apparaît dans la grille d'observation (voir tableau 10), les informations recherchées visaient à observer des modalités de mise en œuvre des contenus, surtout en ce qui concerne la nature de l'étayage de l'enseignant et son interaction avec les élèves. En lien avec le troisième objectif de la présente recherche, cette information permet de comprendre l'intention de l'enseignant, l'organisation des contenus, la

réalisation de son intention et finalement, la façon dont le concept à travailler, l'objet d'enseignement, est transposé dans les pratiques effectives.

Les enseignants des classes visitées semblent s'accorder sur un principe : placer l'élève au centre de ses apprentissages afin de pouvoir construire sa conscience citoyenne. Cependant, l'application de ce principe prend des formes différentes et son interprétation varie d'une personne à l'autre. Simon déclare que, dans ses interventions, il vise à stimuler la réflexion de ses élèves sur la façon dont une société démocratique fonctionne, sur la part du citoyen et sur son rôle dans le processus de prise de décision. Pour éduquer à la citoyenneté, il juge important de fournir des capsules théoriques sur une réalité sociale et laisser par la suite les élèves exercer leur propre jugement. Voilà les propos qu'il a tenus lors de notre rencontre :

Mais je n'ai pas nécessairement le but de les politiser, je n'ai pas nécessairement le but d'en faire un citoyen modèle, parce que je ne sais pas c'est quoi un citoyen modèle, je n'ai pas non plus le but d'imposer moi, ma façon de penser, et je regarde les gens qui sont autour de moi qui ont des visions différentes de la société et de leur rôle et je ne peux pas dire que la mienne est la meilleure que la leur. Donc pour ça, je n'impose pas, mais j'essaie juste de faire comprendre à mes élèves que dans leur rôle de tous les jours, ils devront réfléchir sur la portée de leur action et aussi des autres sur eux – Simon (entrevue, 10 juin 2010).

François explique son intervention en classe dans le même sens et revient davantage sur l'importance d'être neutre dans la construction de la conscience citoyenne par les élèves. Il l'exprime ainsi :

Être responsables, ça veut dire qu'ils sont sûrs de leur opinion, puis sûrs d'être capables d'être respectueux des autres. Puis à partir de là, ils vont pouvoir prendre des engagements qu'ils veulent. Ils seront prêts à prendre des engagements écologiques, des engagements politiques, etc. Moi, je conçois des choses comme ça et je n'ai pas à influencer, je reste très, très neutre. Moi, c'est plus des capacités techniques qu'il faut qu'ils développent – François (entrevue, 22 juin 2010).

Par ailleurs, les propos d'un autre enseignant laissent comprendre que les enseignants ne conservent pas forcément cette attitude neutre puisqu'ils se sentent parfois obligés d'intervenir pour modeler et orienter idéologiquement la socioconstruction des savoirs. Ceci rejoint d'ailleurs ce qui a été constaté lors des observations en classe. Clément explique cette nécessité d'intervenir dans ces termes :

Je les laisse choisir, mais des fois, je dois intervenir lorsqu'il y a un débat qui dérape ou que l'élève est en désaccord pour telle raison, quand il y a des préjugés, je prends l'élève à part puis j'essaie de comprendre la situation. (...) Quand ils se forgent l'idée de la citoyenneté et si ça dérape dans les valeurs, je dirais de droite, OK, je les laisse parler et je dis pas que c'est bon ou mauvais, mais je dis à l'élève en question, est-ce que tu as pensé à ça et à ça ! – Clément (entrevue, 15 octobre 2010).

À part ce souci de modelage, les enseignants interviennent aussi pour aider les plus faibles, celles ou ceux qui ont de la difficulté à satisfaire les intentions de l'enseignant. Lewis exprime ce rôle comme suit :

Moi, je dirais que j'enseigne beaucoup plus pour les élèves qui ont de la difficulté que pour les autres élèves. Ma gang là, dans ma tête, c'est ceux qui ont 50 à..., mais de 40 % à 60 %. Ils ont de la difficulté à comprendre l'histoire ; si par un travail d'équipe ça les motive, si par un travail d'équipe ils sont capables de comprendre tant mieux – Lewis (entrevue, 27 mai 2010).

Simon est du même avis et insiste sur cette intervention pour un enseignement explicite afin d'aider les élèves à faire des liens, à réaliser un transfert des savoirs historiques vers le développement des compétences citoyennes. Sa conception transparaît à travers son discours dans l'extrait ci-dessous :

Pour surtout des élèves qui sont faibles, je sais que certains élèves ne sont pas capables, il y en a quelques-uns qui peuvent y arriver, mais dans un quartier défavorisé c'est plus difficile, ils n'ont pas le background d'aller par eux-mêmes. Qu'est-ce que je trouve difficile c'est que dans le fond, il n'y a pas de transfert ; bien oui il y en a des transferts, mais c'est moi qui va leur donner les réponses. Et qu'eux, ils vont ressortir un moment donné. Donc, ils l'ont énormément, je vous dirais ça, peut être dix réflexions, mais il y en a 9 qui viennent de moi, mais qu'ils ont saisies dans mes cours, parce que je les ai nourris – Simon (entrevue, 10 juin 2010).

S'il est commun d'entendre que l'enseignant joue le rôle de guide, qu'il essaie d'intervenir pour aider celles ou ceux qui sont plus en difficulté, l'intervention de l'enseignant peut aussi faire preuve d'autorité poussant l'élève à adopter une certaine vision de la réalité sociale, qu'il ne pourrait pas avoir, peut-être, si la liberté de construire son propre savoir était au maximum. Souvent, les enseignants militent pour certains points de vue. Lors d'une activité de référendum invitant les élèves à exercer leur conscience citoyenne, un enseignant déclare qu'ils ont dû intervenir pour équilibrer les choses :

Cette année c'était le «êtes-vous pour ou contre l'école du samedi». C'est sûr que majoritairement, 99.999 ont dit non, mais --- à ce moment-là il faut essayer de nourrir le camp du oui. C'est de les structurer ou essayer d'avoir des rôles de débateurs, parce que souvent qu'est-ce que je trouve qu'il est peut-être temps pour les élèves qui participent souvent c'est qu'on leur donne un rôle inverse. Donc là, oui tu te prépares plus parce qu'ils vont essayer de contre-argumenter. Parfois c'est peut être une stratégie, mais ce n'est pas évident de... je ne suis pas quelqu'un qui impose beaucoup, donc je vais chercher quelques élèves que je vais les mettre dans les caves pour essayer un peu d'équilibrer les choses – Simon (entrevue, 10 juin 2010).

Dans les pratiques déclarées, les enseignants utilisent un langage qui s'accorde aux orientations du programme et aux principes pédagogiques en vigueur, mais les pratiques constatées en salle de classe ouvrent souvent une fenêtre sur une autre réalité. Les enseignants participant à cette recherche soutiennent à l'unanimité le rôle et la place de l'élève. Celui-ci doit être au centre des activités pour qu'il puisse construire lui-même sa conscience citoyenne. Pour ces enseignants, leur rôle consiste à fournir des capsules théoriques et, par la suite, laisser l'élève exercer son propre jugement. Une autre tâche est d'aider les élèves à faire des liens par un enseignement explicite et de soutenir les plus faibles à rejoindre l'intention éducative. Cependant, il est à noter que la réalité observée démontre que l'activité de modelage déborde parfois le rôle de guide pour être caractérisée par une certaine dose d'autorité morale et scolaire poussant les élèves à adopter une version prédéfinie d'une réalité sociale.



Les observations faites réaffirment ce que Lefrançois, Éthier et Demers (2011) ont déjà permis de remarquer : «les sources sont souvent utilisées de façon inappropriée, et ce, parce que la plupart des consignes incitent davantage au repérage et à la transcription de l'information du manuel, plutôt qu'elles n'invitent les élèves à réfléchir et à exercer leur jugement critique sur et au moyen des sources» (p. 64). Le souci d'avancer et de couvrir le programme à des fins d'évaluation ministérielle incite les enseignants à limiter les interventions des élèves. Ils cherchent à transmettre le maximum d'informations et les élèves n'ont pas assez d'occasions pour mobiliser les connaissances accumulées. Ce constat se traduit par les stratégies d'enseignement qu'ils privilégient.

#### **4.4.2 Stratégies d'enseignement pour une séance d'éducation à la citoyenneté**

La nature des activités choisies, combinée à la vision de la citoyenneté que porte chaque enseignant, aux intentions et aux arguments didactiques à la base des choix des objets d'enseignement, sont en lien avec les stratégies d'enseignement privilégiées par l'enseignant. Cependant, même si la conviction ou les intentions didactiques varient d'une personne à l'autre, la tendance d'adopter des stratégies presque similaires a été constatée chez les enseignants rencontrés. Avec une intensité différente, les enseignants participant à cette recherche préfèrent jumeler les exposés magistraux et les discussions en dyade ou en plénière. Néanmoins, le constat de nos observations en classe et les propos que les enseignants ont tenus, lorsqu'ils ont été questionnés en entretien d'explicitation sur la meilleure stratégie pour travailler la troisième compétence, amènent à souligner que la tendance générale est de promouvoir des discussions précédées par des réflexions individuelles et des recherches de l'information dans des documents fournis. Les paragraphes qui suivent résument les stratégies employées par chaque enseignant mais celles-ci se rapportent aux séances observées et sont loin de caractériser le style d'enseignement global de l'enseignant.

Cependant, cette description permet d'avoir une idée des pratiques enseignantes pour la construction de la conscience citoyenne des élèves.

Lewis est parmi ces enseignants qui misent beaucoup sur le travail d'équipe. Dans ses stratégies d'éduquer à la citoyenneté, il soutient davantage les discussions dans des groupes restreints de 2 à 3 élèves où les élèves apprennent à partager des idées, à coopérer. Il débute ses cours par la présentation de la tâche et des consignes et prend aussi le temps d'expliquer les concepts nouveaux. Cela dure de 5 à 10 minutes et le reste est réservé aux discussions en équipe afin de compléter des informations dans leur cahier d'exercice. Entre temps, l'enseignant passe de groupe en groupe pour répondre aux questions, orienter et fournir des précisions au sujet du travail attendu. Pour éduquer à la citoyenneté, il mentionne qu'il n'aime pas faire des exposés, il veut que ses élèves apprennent à confronter leurs points de vue, à faire des compromis et à arriver à des consensus. Il déclare qu'il n'utilise la forme magistrale que lorsqu'il n'a pas d'autres choix. Il termine ses périodes d'enseignement par une revue des sujets d'actualité. Il exprime sa vision de la manière suivante :

Le magistral pour moi, je le fais quand je n'ai pas le choix, sinon, j'aime mieux qu'ils travaillent en équipe, qu'ils apprennent à coopérer, qu'ils apprennent à discuter et à partager leurs idées, à confronter leurs points de vue, puis d'arriver à amener des solutions et à faire des consensus. C'est naïf, mais quand ils sont deux et qu'ils doivent répondre à des questions, il faut qu'ils arrivent à des consensus. Puis, je pense que c'est une partie de l'éducation à la citoyenneté. Souvent, moi, dans mon travail d'équipe, mettons en histoire quand on aborde des révolutions, dans une équipe de deux, il y en a un qui travaille sur la française et l'autre sur l'américaine. Ils sont deux avec deux sujets totalement différents. Quand ils arrivent à la fin, ils doivent nécessairement comparer. J'aime ça dans mes travaux d'équipe parce que je vois qu'ils ont exploré deux réalités, ils deviennent des experts soit dans la révolution française ou américaine puis ils arrivent à comparer – Lewis (entrevue, 27 mai 2010).

Cet enseignant est plus favorable aux discussions en équipe, même s'il se surestime peut-être dans sa conviction d'arriver à former des experts, de par la conviction qu'il a

que cette façon de faire constitue en soi une forme d'éducation à la citoyenneté. Sur une période de 65 minutes, les 10 premières sont pour la précision des consignes, les 50 minutes suivantes sont dominées par des discussions en équipe et les 5 minutes pour l'actualité (observation du premier et du six avril 2010). Cependant, il convient de signaler que les discussions ne se font pas pour ces points d'actualité, les élèves écoutent et peuvent seulement poser les questions d'éclaircissement.

Quant à Clément, il accorde une importance relative aux discussions des élèves et aux exposés magistraux. Il soutient le cours magistral dans une perspective de pouvoir donner aux élèves des capsules d'information, une base théorique, des connaissances afin de les aider à développer leur compétence citoyenne. Il veut les aider à développer une certaine posture face à la réalité sociale, à réfléchir avant d'agir (Brooks, 2011). Il est du même avis de ceux qui soutiennent que les compétences ne peuvent pas fonctionner sans les connaissances (Éthier & Lefrançois, 2009). Voici les propos qu'il a tenus à ce sujet :

Ça peut arriver, mais sinon, lorsque l'activité porte sur la compétence disciplinaire 3, il faut qu'il y ait un enseignement magistral pour des prérequis peut-être pas dans la période, mais dans le cours précédent sur le sujet. Dans cette compétence, moi, quand je fais la présentation avec un enseignement magistral, je n'y vais pas pour dire que je bloque leur opinion. Je prends du recul. Je présente des concepts généraux et puis à partir de là, ils vont sortir leurs opinions – Clément (entrevue, 15 octobre 2010).

Clément explique sa façon de faire par ses convictions didactiques. Pour un développement de la troisième compétence, il trouve qu'il est ingénieux de procéder par un enseignement stratégique avec ses six principes. En réponse à la question 18 sur les stratégies jugées fécondes pour une construction de la conscience citoyenne, Clément se réfère aux théories soutenues par Tardif et Ouellet (1995) pour les interventions en classe. Selon ces auteurs, une intervention planifiée dans une perspective d'enseignement stratégique devrait se réaliser dans un processus actif et

constructif, en envisageant l'apprentissage comme l'établissement des liens entre les nouvelles connaissances et les anciennes, tout en soutenant la construction des stratégies cognitives et métacognitives. Le développement de ces stratégies est facilité par un enseignement explicite : le modelage, la pratique guidée, la pratique coopérative et la pratique autonome (Tardif & Ouellet, 1995, p. 55-88). Cet enseignant procède par une combinaison de l'exposé magistral et des discussions en équipe dans une séance d'enseignement. Sur une question relative à une stratégie à privilégier, il répond de la façon suivante :

Je dirais c'est moitié, moitié. Il faut qu'il y ait du magistral. Je ne peux pas privilégier l'un ou l'autre c'est vraiment égal. C'est une combinaison des deux. Parce que dans l'enseignement magistral, c'est de revenir à la base pour expliquer des choses et puis dans le travail en équipe, pour formuler leur idée – Clément (entrevue, 15 octobre 2010).

Lors de notre visite dans sa classe, pour les 65 minutes de la période, 15 minutes ont été réservées à l'introduction et à la présentation des consignes pour le travail à faire. Les 16 minutes suivantes ont été caractérisées par une écoute attentive du reportage sur l'intervention du Canada en Afghanistan. Avant de prendre position pour ou contre cette intervention avec des arguments justificatifs, les élèves ont eu à analyser d'autres sources secondaires composées par des articles qui ont été publiés à ce sujet. Ce travail a été réalisé en équipe (20 minutes) suivi d'une discussion en plénière (14 minutes). Ainsi, la réalité observée rejoint la déclaration de l'enseignant (observation du 20 mai 2010).

Simon revient sur cette combinaison, mais avec une orientation plus forte vers l'exposé magistral. Malgré sa pertinence, il trouve que les discussions en équipe ne sont pas faciles à rentabiliser et que, souvent, elles forcent à développer des stratégies de gestion de classe plutôt que la construction des capacités cognitives et métacognitives. Sa compréhension didactique de cette stratégie se résume en ces termes :



Cours magistral reste important, sauf que le cours magistral c'est là qu'on va donner les choses, mais un moment donné le problème c'est le transfert, si on utilise beaucoup des cours magistraux, ils vont juste nous redire ce que nous on a dit. Donc à un moment donné ça prend du travail d'équipe pour que ça sorte, mais ficeler et doser tout ça pour que ça soit efficace c'est ça qui est dans mes contenus, plus difficile. La transition de ces deux activités pour passer du magistral au travail en équipe, là il y a toujours comme, une perte de contrôle et c'est là que ça devient un petit peu difficile de les ramener, on ne contrôle pas tout, on a moins de chances quand même en termes de contrôle ; donc un moment donné, c'est énormément plus la gestion de classe que de vérifier l'efficacité de la stratégie qu'on est en train de mettre en classe – Simon (entrevue, 10 juin 2010).

Cependant, notre passage dans sa classe ne nous a pas permis de constater la mise en pratique de cette vision, car l'enseignant avait choisi de travailler la troisième compétence à l'aide du débat. À part quelques interventions pour l'introduction et la gestion de la classe (5 minutes), son rôle a été essentiellement d'évaluateur, car les tâches d'animation ont été assurées par les élèves eux-mêmes (observation du 07 mai 2010).

Pour François, l'utilisation équilibrée des discussions et de l'exposé n'obtient pas son aval. Il privilégie davantage l'acquisition des connaissances, du vocabulaire avant tout. Durant son exposé, il essaie de stimuler un questionnement chez les élèves à différents niveaux (Brooks, 2011), mais le temps de discuter et de faire valoir le point de vue de chacun fait défaut. Sa vision du développement de la conscience citoyenne à l'aide des objets historiques transparaît dans ses propos :

Ce que je veux leur donner, je veux qu'ils comprennent des distinctions à faire. Par exemple en histoire il y a des mots de vocabulaire très précis, en géographie il y a des vocabulaires. Je leur fais comprendre qu'il y a une démarche puis qu'il y a aussi question de vocabulaire. Par exemple, je leur explique que dans une guerre mondiale c'est l'extermination des Juifs. Quand tu commences à faire l'histoire sur l'Allemagne hitlérienne, sa prise de pouvoir puis l'extermination des Juifs en 1945, je leur explique au fur et à mesure, on commence comme ça, on continue comme ça, d'abord il y a des camps de concentration puis après des camps d'extermination. La démarche les amène à faire des distinctions de vocabulaire. Je veux qu'ils



s'approprient des choses, qu'ils soient capables de justifier des choses, le vocabulaire est important. Je veux leur donner des bases – François (entrevue, 22 juin 2010).

Questionné sur le rôle et la place du débat dans ses interventions, François revient sur ses convictions didactiques et réaffirme sa rationalité de ses choix didactiques. Il recourt au travail en équipe seulement pour permettre l'échange, le changement de rythme pour des besoins physiologiques des élèves, la construction de la conscience citoyenne par cette formule est secondaire. Il l'exprime ainsi :

Moi je suis prof magistral, moi je leur fais un cours magistral puis après ce sont eux qui vont construire des liens. (...) À tout le temps, si tu veux, au niveau de la citoyenneté, ça fonctionne très bien sauf que tu ne peux pas faire des débats tout le temps. L'énorme problème est que tu les amènes sur quelque chose, mais tu ne peux pas faire de débats tout le temps. Dans tous les chapitres, tu peux avoir quelque chose, mais à un moment ça finirait juste par des discussions, mais l'histoire ce n'est pas ça. Il faut susciter quelques interactions, mais il faut que tu les ramènes sur le contenu, tu les pousses à poser des questions, à se débrouiller pour trouver des réponses. Il faut les ramener parce qu'ils sont super curieux ! (...) tu ne peux pas commencer un cours avec des élèves assis et le finir comme ça, tu es obligé de modifier les choses, puis euh !, t'as vu le rythme de la classe, ils commencent, ils bossent, ils travaillent, puis ils passent en équipe de deux ou trois puis à eux d'être citoyens, ça les regarde – François (entrevue, 22 juin 2010).

Ces convictions en lien avec les stratégies d'enseignement en éducation à la citoyenneté se répercutent sur le temps accordé à l'élève pour qu'il puisse construire sa conscience citoyenne. Pour les 9 cours de cet enseignant, auxquels nous avons assisté (observations entre le 19 mai et le 14 juin 2010), l'exposé magistral occupait plus de 35 minutes sur les 65 minutes de la période. Pour le reste de la période ( $\pm 30$  minutes), les élèves avaient à exploiter l'information reçue, à la compléter par les données du manuel à leur disposition afin de répondre individuellement aux questions du cahier d'exercice. Ce script didactique suppose alors l'initiative de l'enseignant, plus de temps à son discours et peu de temps à la construction des connaissances par les élèves. Cependant, il existe un style magistral amélioré qui permet tout autant que les

autres stratégies un questionnement de la part de l'élève et une construction des connaissances. Un exposé oral d'un enseignant en contexte de lecture est un bel exemple. Tout est dans la façon de procéder. Par ailleurs, pour une compétence qui exige un moment de réflexion, d'analyse et de critique, une réflexion individuelle est importante et elle se trouve consolidée si elle est nourrie par un conflit cognitif occasionné par une confrontation des idées.

Quant à Robert, il rejette l'exposé de l'enseignant pour privilégier la réflexion individuelle de l'élève et les discussions en équipe. Il exprime son opinion en ces termes :

Commencer chez le jeune et finir en travail en groupe. Le travail que j'ai fait quand tu es venu : une idée seule, c'est génial, une idée à quatre, c'est encore mieux puis une idée à trente cinq, quand c'est contrôlé, ça permet d'ouvrir plein de portes à tout le monde. La discussion, c'est beau de donner des notions, mais si le jeune ne s'exprime jamais, que ça soit de manière écrite, de manière verbale, en enseignement coopératif ou en exposé oral devant toute la classe seul, ça donne rien. J'essaie de donner aux jeunes l'occasion de s'exprimer que ce soit de manière écrite, de manière verbale, en stimulant des questions, en posant des questions, en partageant entre eux leurs notions de qu'est-ce qu'eux ils voient - Robert (entrevue, 25 juin 2010).

Effectivement, c'est ce que nous avons constaté lors de notre visite où les élèves avaient à réfléchir individuellement sur les fondements identitaires d'un citoyen modèle (25 minutes) et de partager cette réflexion en équipe de trois (18 minutes) puis en grand groupe (10 minutes) par un représentant de chaque équipe (observation du 27 mai 2010). Son intervention a été réduite à la présentation des consignes et à la gestion des réactions des élèves (12 minutes).

Christian ne s'écarte pas de cette conviction, car il soutient également cette réflexion individuelle et les discussions en équipe. Cependant, il revient sur la place de l'exposé

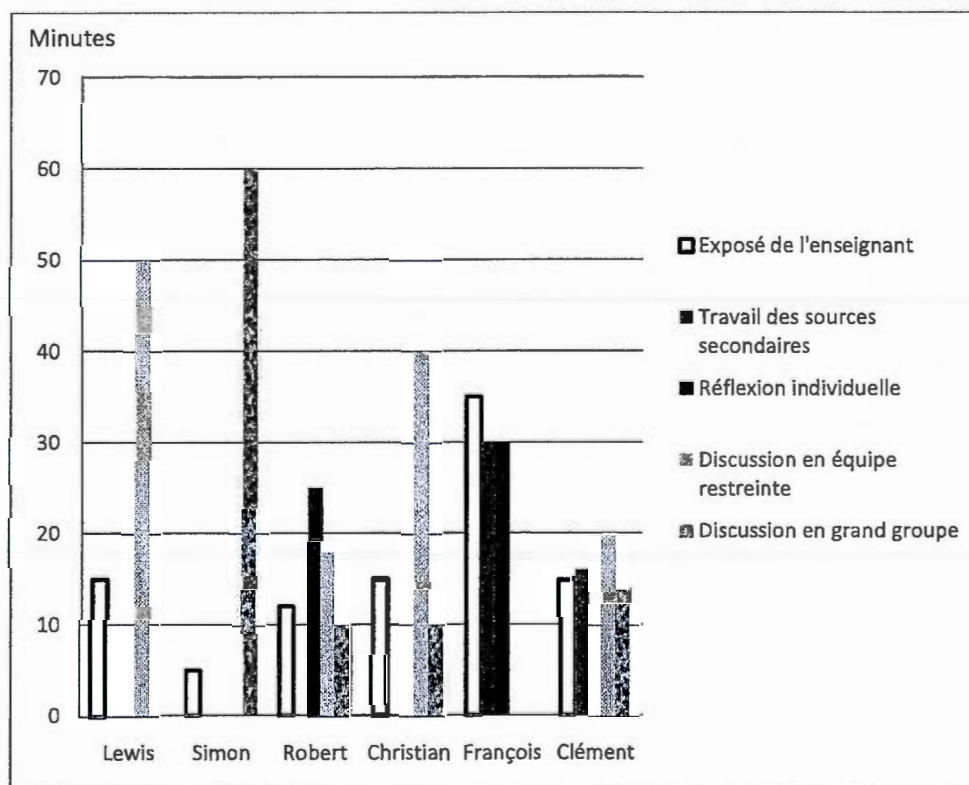
dans la construction des connaissances en éducation à la citoyenneté. Il s'exprime de la manière suivante :

Moi je pars de ce que le jeune connaît, je les fais travailler, trouver de l'information sur Internet et là après, tu ne les laisses pas dans le néant comme ça, c'est là que le magistral embarque pour les aider à établir leur réseau de concepts. Je place en ordre ce qu'ils ont vu par eux-mêmes et ça leur donne confiance. Toujours essayer de trouver de petits films pour illustrer des choses. C'est important pour les autres d'avoir des images – Christian (entrevue, 28 mai 2010).

Contrairement aux autres qui soutiennent l'exposé, Christian le place à la fin plutôt qu'au début. Néanmoins, lors de notre passage dans sa classe, son exposé a été placé au début afin d'aider ses élèves à rassembler des idées, à se rappeler des concepts pour le travail d'écriture d'un texte en équipe de 2 qui allait suivre (40 minutes). Son intervention a pris 15 minutes sur les 65 minutes de la période et le reste a été accordé aux partages des idées émises (10 minutes).

Les pratiques enseignantes des participants à cette recherche sont caractérisées par les 3 stratégies principales : l'exposé de l'enseignant pour la précision des consignes et des concepts à exploiter, la lecture et l'analyse des sources surtout secondaires et les discussions en équipe restreinte et en plénière. Contrairement à ce que Brooks (2011) a constaté chez un enseignant qu'il a observé, le travail portant sur les sources primaires a été rare dans les activités observées. La figure qui suit présente les stratégies déployées par chaque enseignant et leur importance relative dans une période de cours de 65 minutes. Elle résume les choix didactiques des enseignants observés quant aux stratégies d'éduquer à la citoyenneté.

**Figure 7 : Importance relative des stratégies d'enseignement dans une séance d'éducation à la citoyenneté (une période de 65 minutes)**



Cette estimation des positions des enseignants sur le continuum se base sur les pratiques déclarées des enseignants corroborées par les données de l'observation. Les résultats représentés ci-dessous ne sont qu'une schématisation de leurs propos et d'une description des séances observées en éducation à la citoyenneté, et non d'une analyse des pratiques quotidiennes des enseignants.

#### 4.4.3 Séquentialisation de l'éducation à la citoyenneté

Dans une démarche de construction d'une conscience citoyenne à l'aide des contenus historiques, la séquentialisation fait référence à ce moment où l'enseignant décide consciemment d'intégrer des activités en lien avec la troisième compétence du programme. Bien que tous les enseignants rencontrés soient conscients de son importance dans la formation du citoyen, le développement de la compétence 3 reste une dimension moins planifiée et certains la réduisent même à un enseignement occasionnel. Ce constat provient des propos des enseignants retranscrits dans les paragraphes ci-après. Comparativement à la deuxième compétence, Clément déclare qu'il passe moins de temps sur les première et troisième compétences. La rationalité de ce choix se justifie par la préparation aux examens du ministère, lesquels accordent moins d'importance à la troisième compétence selon l'expérience de Clément. Il l'explique ainsi :

Si je me rappelle bien, la deuxième compétence est celle qui, en termes d'importance, doit être le plus souvent évaluée. La troisième compétence compte pour une partie, mais celles où on passe malheureusement moins de temps ce sont les compétences 1 et 3. La compétence 2 c'est là où on passe plus de temps parce que l'objectif premier est de les préparer aux examens du ministère pour qu'ils obtiennent leur diplôme. (...) On ne travaille pas assez sur la façon de récupérer les apprentissages, je trouve qu'on va trop rapidement, on ne prend pas assez de temps pour écouter ce que les élèves ont à nous dire, on regarde le programme à finir, mais sur le retour pas assez de temps. C'est à améliorer – Clément (entrevue, 15 octobre 2010).

Bien que la question posée à l'enseignant lui permette de remettre en question sa façon habituelle de procéder et de constater qu'il y a des choses à améliorer, ses propos attestent d'une préoccupation beaucoup plus marquée pour la deuxième compétence au détriment de la troisième compétence. Même s'il affirme le contraire pour ses propres pratiques, Lewis souligne (et déplore) que les pratiques d'autres enseignants montrent que ceux-ci sous-estiment la troisième compétence. Voici les propos qu'il a tenus :



La compétence 3, oh !... chez les enseignants a tendance à prendre moins de place. Si je regarde en quatrième secondaire l'examen de fin d'année, ce n'est pas important. Dans l'examen du MELs, ça n'existe pas. Au premier cycle, il y a certains enseignants qui le font et d'autres non. Moi je consacre peut-être 40 % de mon emploi du temps pour la compétence 3, 40 % pour la 2 et 20 % pour la 1 – Lewis (entrevue, 27 mai 2010).

La conception du développement de la compétence 3 chez les élèves de Robert se distingue des autres en ce sens qu'il est convaincu de travailler beaucoup plus au niveau de la réflexion pour une construction de cette compétence bien réussie. Dans ses choix d'activités d'enseignement-apprentissage, il fait en sorte que les jeunes puissent s'exprimer et clarifier leurs points de vue. Il exprime sa conviction de la manière suivante :

Moi je prends le temps. Un jeune qui ne s'exprime pas ce n'est pas un jeune qui va donner ses idées. S'il affronte les gens et qu'il n'a jamais exprimé ses idées, il risque d'avoir des problèmes. S'il est capable de les exprimer en classe devant ses pairs, devant son prof, c'est primordial. Ça touche comme on disait la liberté d'expression, ça ne vient pas du ciel, tu peux dire qu'est-ce qui est bien, qu'est-ce qui est mal au niveau de la liberté d'expression, mais c'est quelque chose qui s'exerce de manière logique – Robert (entrevue, 25 juin 2010).

Tandis que certains enseignants prennent le temps de développer des activités avec des objectifs précis, d'autres le font tout de même, mais sans objectifs clairs avec un lien spontané non planifié dans ses prévisions. Le développement de la compétence 3 garde en quelque sorte un statut d'enseignement occasionnel. Le discours qu'a tenu un des enseignants rencontrés va dans ce sens :

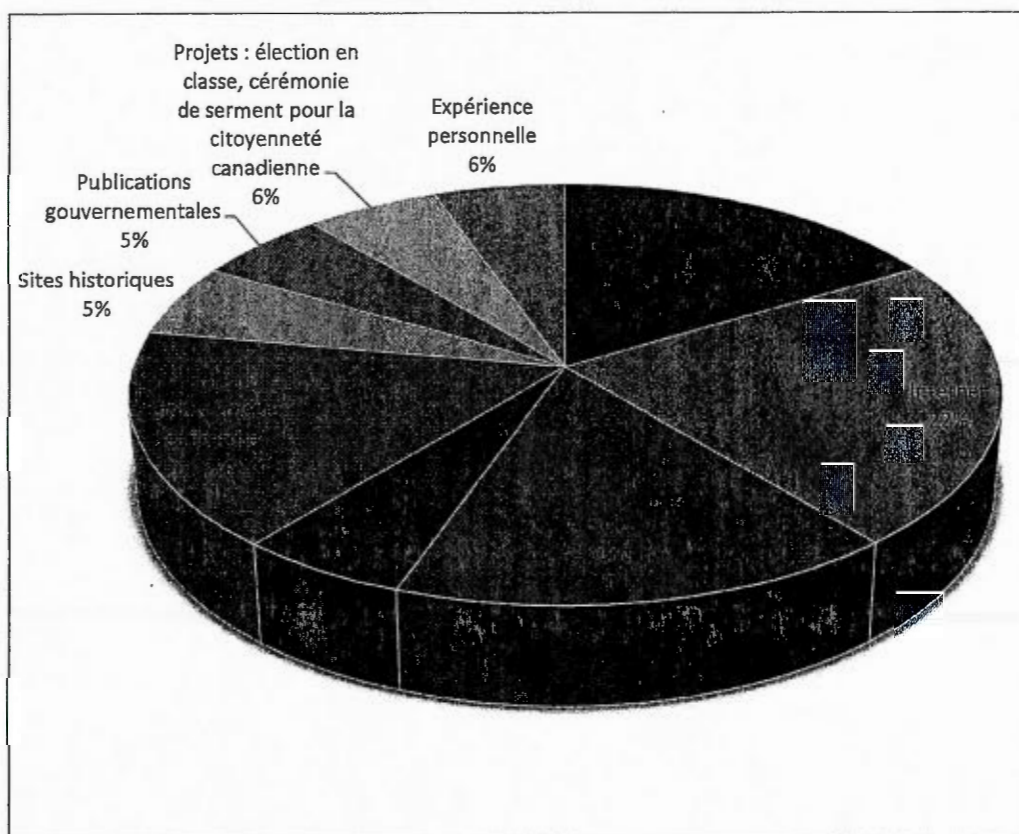
Moi ce que j'essaie de faire c'est que je n'enseigne pas nécessairement toujours dans le but de la citoyenneté, mais je vais rattacher une bulle, je vais aller mettre un ballon sur quelque chose que je vais enseigner en histoire ou en géo. (...) On choisit nos moments, quelques moments, oui on en fait, mais pas régulièrement. (...) Je vois les visées, mais par contre, être capable de faire parvenir l'élève à une réflexion, là parfois, ça me prend plus de temps entre un, deux, trois cours et je n'ai pas nécessairement le temps – Simon (entrevue, 10 juin 2010).

Ces résultats montrent que le développement de la troisième compétence a tendance à prendre moins de place dans la planification des activités d'enseignement. Les enseignants passent beaucoup de temps aux compétences 1 et 2 pour fournir des connaissances de base que les élèves n'arrivent pas à mobiliser et à exercer faute de temps. L'intention de vouloir comprendre la réalité qui entoure le développement de cette compétence nous a poussé à investiguer du côté du matériel qui est mis à contribution. Le matériel peut être un indicateur de la dimension de la citoyenneté qu'un enseignant veut voir assez développée chez ses élèves.

#### **4.4.4 Le matériel et les outils didactiques**

L'exploration des pratiques en développement a permis également d'étudier la nature du matériel didactique qui accompagne les enseignants dans cette mission d'éduquer à la citoyenneté. À la question 17 du questionnaire (voir appendice F), les répondants devaient énumérer les outils qu'ils utilisent pour déclencher une activité d'éducation à la citoyenneté. La liste devait aller de l'outil le plus souvent utilisé au moins utilisé. Les résultats sont résumés dans la figure ci-après.

Figure 8 : Matériel pour l'éducation à la citoyenneté



Selon les réponses obtenues, l'usage de l'Internet est un incontournable dans des activités actuelles d'éducation à la citoyenneté. Les données d'observation montrent que cette ressource est exploitée de plusieurs façons : clips vidéo, publicité, cartes géographiques. Des manuels scolaires, des articles des journaux, des photos, des caricatures sont exploités surtout pour préparer des activités du cahier des élèves. Ils servent de déclencheur pour un questionnement, une source d'information permettant à l'élève de répondre aux questions du cahier. Des publications gouvernementales, des projets d'éducation à la citoyenneté, des discussions occupent le dernier rang, ce qui revient encore à réaffirmer la volonté des enseignants de mettre l'accent sur

l'enseignement magistral pour faire passer des connaissances de base. L'initiation à la délibération et aux autres qualités reliées à la réflexion et à la pensée critique semble être laissée de côté. Il se pourrait que ces choix des enseignants soient reliés à des contraintes internes et externes du contexte de leur milieu d'intervention. La section suivante traite de cet aspect.

#### **4.5 Contraintes ou défis reliés à l'éducation à la citoyenneté**

Le quatrième objectif de cette recherche est de se renseigner sur les contraintes internes et externes perçues par les enseignants dans l'opérationnalisation de leurs choix didactiques. Ces contraintes ou défis amènent souvent les enseignants à réorganiser les activités d'enseignement et à adapter le contenu en fonction du contexte et des facilités de leur milieu d'intervention. Ces éléments se présentent comme des facteurs de transposition puisqu'ils contraignent et limitent les enseignants à certains choix didactiques. Les facteurs relevés par les enseignants rencontrés en entretien et qui les poussent à adopter certaines stratégies d'enseignement sont présentés ci-après avec les témoignages des acteurs. Il s'agit précisément du contexte sociopolitique du milieu, de la structure du programme, des thèmes sensibles et des controverses, de la formation des enseignants, de la maturité des élèves, de l'interdisciplinarité et des ressources didactiques à la disposition des enseignants.

##### **a) Contexte sociopolitique du milieu**

L'école étant toujours intégrée dans un milieu, dans une société, elle n'est pas à l'abri de ce qui se passe à l'extérieur de son enceinte. Ainsi, le climat politique et le cynisme de la population envers la classe politique affectent les enseignants dans leur processus de transposition des objets d'enseignement reliés à la citoyenneté. Le témoignage de Christian à propos de son choix de ne pas proposer à ses élèves des activités qui les aident à comprendre l'utilité des institutions publiques est un bel exemple. Un autre enseignant évoque une autre réalité à considérer : l'environnement culturel et

historique des élèves. Robert signale une situation qui lui semble problématique et qui l'interpelle lorsqu'il planifie des activités d'éducation à la citoyenneté :

Il y a beaucoup plus de multiethnicité ici, beaucoup plus de gens qui viennent d'ailleurs, de cultures différentes, mais qui doivent faire partie d'un Québec contemporain et d'un Canada contemporain, ce qui me porte à croire que le Canada aujourd'hui ce n'est pas juste les gens d'origine blanche comme peut-être il y a 100 ans, mais d'origine de partout. Puis même des gens qui sont venus ici étaient d'origine d'ailleurs, il y avait des Français, des Anglais, des Allemands, ... le Canada est une terre d'accueil de tout le monde – Robert (entrevue, 25 juin 2010).

Tout en s'interrogeant sur la fonction de l'enseignement de l'histoire et sur les types d'objets historiques qui conviendraient à de tels groupes, la contrainte identifiée par l'enseignant soulève un questionnement sur l'orientation et les objectifs à assigner à l'enseignement de l'histoire. Pour que les élèves puissent construire leur conscience citoyenne à l'aide de l'histoire (troisième compétence), faudrait-il transposer et adapter cet enseignement en favorisant l'identité nationale ou les identités nationales considérant cette diversité des membres de la société? En d'autres termes, est-il plus pertinent d'organiser cet enseignement dans un souci de servir l'intérêt de l'État et faire en sorte que la socioconstruction des savoirs par les élèves soit orientée pour une reproduction fidèle des modèles déjà existants, ou vaut-il mieux favoriser le développement de l'autonomie intellectuelle des élèves? Une question plus didactique occasionnée par cette considération de l'enseignant est d'avoir des propositions sur les différentes façons d'intégrer les connaissances antérieures des élèves dans un programme prescrit pour une population si diversifiée. Cependant, pour ces questions, aucune réponse n'est attendue dans la présente recherche.

#### **b) Structure du programme**

Dans sa structure, pour la discipline d'HEC au premier cycle du secondaire, les enseignants sont invités à arrimer le domaine de l'éducation à la citoyenneté aux contenus d'enseignement historiques. Cependant, pour les 12 réalités sociales qu'ils



doivent travailler avec les élèves, certaines réalités se prêtent bien à cet exercice, d'autres moins et certains thèmes sont encore problématiques quant à leur transposition en objets d'enseignement. Les liens sont difficiles à établir et certains enseignants préfèrent laisser de côté les exercices en lien avec la compétence 3. Lewis nous fait part de son constat ou de son incompréhension:

La renaissance est une période très, très complexe. Arriver à comprendre les motivations pour dire qu'on voulait exploiter le plein potentiel de l'humain, mais aujourd'hui le clonage, je vois pas de lien, j'ai bien la misère. Oui, on peut dire qu'on veut tirer des humains le meilleur possible, puis... mais moi ce n'est pas de l'éducation à la citoyenneté. Je vois pas dans ce manuel-là comment chercher les fondements de son identité sociale, je ne vois pas de lien, je vois pas pourquoi dans le passé c'était de même et ce qui explique ce qu'on est aujourd'hui. Je vois pas, en lien avec l'humanisme, les élèves peuvent comprendre qu'ils ont un petit rôle à jouer en aidant les autres puis ... à être de bons citoyens en faisant des actions là puis à être gentils. Pour comprendre le rôle des institutions publiques, on va parler du médecin sans frontières, mais je ne suis pas certain que les élèves vont faire le lien entre l'événement de la conception de l'homme, puis qu'eux font des actions humanitaires. Ils vont juste comprendre humanitaire, humaniste que c'est égal. Faire des liens avec la réalité démocratique, je ne vois pas comment l'élève peut le faire, au point de vue démocratique et politique peut arriver à faire respecter les droits des autres – Lewis (entrevue, 27 mai 2010).

Bien qu'il signale également que les liens ne sont pas évidents avec certains thèmes, Simon éprouve un autre malaise par rapport au programme. Il juge qu'il est difficile de l'appliquer tel quel, surtout dans le domaine de l'éducation à la citoyenneté. Voici ses considérations où il propose une amélioration du programme :

Effectivement, puis c'est un programme qui doit être, comment dire, qui peut être nourri, qui peut être amélioré, puis dans le fond il y aura jamais personne qui va appliquer ce programme tel quel, chacun va y aller à sa manière. Même s'il y a une vision, les gens vont se l'approprier et le faire à leur manière. Donc que le programme soit multiculturalisme, je ne suis pas sûr qu'il y a beaucoup de gens qui l'enseignent comme ça au Québec. Ils vont garder ce qui est nationaliste ou teinter leur enseignement de nationalisme et ne se dégageront pas pour dire mais là parce que les valeurs du programme sont telles choses, oui on peut suivre, mais il y a un contrepoids – Simon (entrevue, 10 juin 2010).

Cet enseignant s'est fait une idée sur l'orientation du programme, un programme multiculturel qui met sur un pied d'égalité les diverses identités des communautés culturelles et l'identité nationale québécoise. En revenant sur le débat qui a caractérisé l'implantation du nouveau programme pour le deuxième cycle du secondaire au printemps-été 2006, comme résumé dans la problématique au point 1.2, il juge que le programme a un parti pris. Il précise sa conception à travers les phrases suivantes :

Je peux comprendre dans le débat actuel à l'extérieur, que le multiculturalisme a tué encore le Québécois. On essaye encore de faire comprendre pour accepter tout le monde comme un peu le multiculturalisme canadien qui dit que l'Hindou est aussi important que le Québécois. Je ne suis pas prêt à dire ça qu'un moment donné on peut mettre sur un pied d'égalité tout le monde. Je ne dis pas que l'on doit écraser l'autre pour le faire conformer, mais je crois si on admet ça au niveau canadien, qu'on est tous égaux par rapport à nos traditions ou à quoi que ça soit, je crois que c'est de nier l'importance du Québécois francophone et ça à un moment donné je trouve que on s'en va peut-être vers un terrain dangereux. Parce que ce n'est pas vrai que tout le monde soit égal, que tout le monde puisse garder les mêmes valeurs, c'est un peu les accommodements raisonnables qui reviennent, c'est est-ce qu'on doit accepter toutes les religions, est-ce qu'on doit juste accepter la religion catholique, ça revient à un peu ça. Est-ce qu'on s'en va à plus canadien ou est-ce qu'on va essayer de garder une certaine identité, une identité québécoise qui a quand même plusieurs composantes, qui revient au même principe canadien, mais de faire attention, il ne faut pas mettre sur le même pied les Hindous de Toronto ou les Sikhs de Vancouver avec le Québec. Ça je trouve qu'il y a comme... on ne peut pas pour l'instant mener sur ces deux réalités – Simon (entrevue, 10 juin 2010).

Ce discours permet d'avoir un aperçu, une réponse à la question posée en problématique sur la nature de la réception du programme par les principaux intéressés que sont les enseignants. Comme l'écrivent Lefrançois, Éthier et Demers (2011), la considération de cet enseignant reflète une des deux lectures actuelles des programmes d'enseignement de l'histoire au secondaire. Pendant qu'une partie des enseignants réclame la révision des programmes pour accorder davantage d'importance à l'épopée des origines françaises de la société québécoise, l'autre soutient la version privilégiant le développement de l'autonomie intellectuelle, le développement de la démarche et de

la pensée historique (Lefrançois et coll., 2010). Mais alors, de telles considérations et ces deux lectures rappellent également ce même questionnement soulevé ci-haut pour se demander si, dans la diversité actuelle de la société et dans un souci de promouvoir un meilleur vivre-ensemble, il serait pertinent et efficient de mettre la priorité sur l'identité nationale ou plutôt encourager la vie commune dans cette société pluraliste.

### c) Thèmes sensibles et controverses en histoire

À part le programme dont l'esprit global est encore à mieux saisir pour la plupart des enseignants, les contenus d'enseignement, ou alors les réalités sociales à l'étude au programme du premier cycle du secondaire, deviennent très sensibles pour certains groupes d'élèves et sèment souvent des controverses. Les enseignants préfèrent éviter certains choix exprimés par les programmes au profit d'autres objets d'enseignement. La question de ces controverses est vécue par les enseignants rencontrés sous l'angle de la sélection des savoirs à enseigner et de la diversité de la composition des groupes-classes. L'exemple d'une forte sensibilité par rapport à certains thèmes est fourni par François :

Tu ne peux pas élaborer une thématique spécifique comme par exemple l'holocauste. Dans ma classe, il y a des élèves d'origines diverses, Arméniens, Africains donc c'est mélangé. Comment tu fais pour parler de l'esclavage, de la ségrégation, .... Tout le temps, tu es obligé de conjuguer les choses, tu ne peux pas passer à côté puisque tu fais quand même de l'histoire, il faut que ça soit global. L'énorme problème de la globalité si tu veux, tu effleures tout au lieu d'approfondir chaque aspect. L'autre problème des thématiques tu vas perdre les élèves, ils ne vont pas se sentir concernés – François (entrevue, 22 juin 2010).

Même s'il ne le dit pas expressément, François a peur des controverses et essaie d'éviter des sujets spécifiques très sensibles. Quant à Simon, lorsqu'il est question d'éduquer à la citoyenneté, il ne se sent pas prêt à aborder les notions sur les valeurs. Il préfère davantage travailler la dimension intellectuelle de la citoyenneté au détriment des dimensions affectives et morales. Lors de notre visite en classe, il a choisi de

travailler la compétence 3 sous forme de débat. Voici les propos qu'il a tenus à ce sujet :

Ce que je n'aime pas d'un côté c'est quasiment il faut qu'on leur enseigne certaines valeurs. Et là je pense que ça va un petit peu trop loin euh ! je ne vois pas nécessairement parce qu'il faut s'engager pour savoir c'est toujours un juste milieu, c'est toujours aller jusqu'où imposer nos valeurs, jusqu'où toujours un moment donné un questionnement de faire attention de qu'est-ce que je vais dire, qu'est-ce que il faut faire attention, comment ça va ressortir avec les élèves – Simon (entrevue, 10 juin 2010).

Par ailleurs, bien que certains thèmes soient moins faciles à arrimer avec l'éducation à la citoyenneté, d'autres se prêtent bien à cet exercice. L'ensemble des enseignants rencontrés affirment que, lorsqu'un sujet traite de la quotidienneté des élèves et que leurs connaissances antérieures sont mises à contribution dans une démarche d'analyse et de traitement d'une réalité sociale, il est facile de les rejoindre et de les voir assez motivés pour comprendre et réaliser des apprentissages significatifs. Clément l'exprime de la manière suivante :

Au deuxième secondaire, il y a des thèmes qui portent sur le territoire, sur le territoire environnemental, sur les enjeux sociaux qui touchent le Québec, les forêts, les rivières, l'eau, leur vie quotidienne et dans leur futur, ça, ça va les rejoindre rapidement. Ils s'y connaissent déjà et ils y ont été baignés au primaire et ça c'est déjà porteur, parce que ce n'est pas juste de leur parler des problématiques, mais il faut qu'ils se posent des questions, qu'est-ce qu'on peut faire pour améliorer cette situation-là. C'est là que les pistes de solution se trouvent. Généralement, les jeunes du secondaire vont trouver des pistes de solution assez facilement quand ça les rejoint comme l'environnement et il y a beaucoup de thèmes porteurs qui peuvent faciliter de faire du chemin avec les élèves – Clément (entrevue, 15 octobre 2010).

François-abonde dans le même sens en expliquant sa façon de procéder pour accrocher ses élèves dans la construction de leur conscience citoyenne. Il l'exprime ainsi : «au niveau de la compétence 3 par exemple quand j'ai fait la colonisation, je leur ai dit que je vais aller chez eux prendre leur char, leur fortune et à partir de là tu ramènes tes concepts et comme ça, ça leur parle et ils réagissent et je déduis qu'ils ont compris» – François (entrevue, 22 juin 2010).

#### d) Formation des enseignants

Comme contrainte, la nature de la formation reçue est perçue également comme une limite pour opérationnaliser la mission d'éduquer à la citoyenneté. Christian a 19 ans d'expérience soit 14 en enseignement de l'histoire et 5, en histoire et éducation à la citoyenneté, mais il déplore des lacunes en formation pour le domaine de l'éducation à la citoyenneté.

Un prof comme moi qui quitte l'ancien régime, nous avons les connaissances, la culture c'était très important maintenant c'est plus ça c'est vraiment les compétences, est-ce qu'ils sont capables de trouver cette information, il est capable de critiquer cette information-là, c'est là cette compétence et ça nous a été, euh ! hein comme imposé. Moi ça faisait 15 ans avec un cours magistral et ça nous a été imposé cette compétence là sans nécessairement avoir tout le bagage pour le faire. (...) tu regarderas les maisons d'édition qu'est-ce qu'elles ont développé, OK, la compétence 1, mais la compétence 3 elle est presque toujours évacuée. Tu regarderas ça vaut la peine de regarder. La compétence 2 oui, l'interprétation des savoirs historiques, l'ancien régime qui vient encore dans ce programme-là et la difficulté, moi j'ai eu la chance de me promener dans les écoles, j'ai rencontré des profs qui s'en foutent de la compétence 3 ! – Christian (entrevue, 28 mai 2010).

Il perçoit la venue de la compétence 3 comme une imposition qui pousse certains de ses collègues à la placer à l'arrière-plan dans leur planification. Questionné sur ce qu'il aimerait améliorer s'il obtenait un congé sabbatique pour travailler les contenus de la compétence 3, il revient sur la formation pour l'intégrer dans les éléments qui recevraient plus d'attention. «Je travaillerais sur l'évaluation pour clarifier ça parce que justement si c'était plus clair les gens l'enseigneraient aussi. Je m'arrangerais aussi, parce que ce serait drôlement intéressant pour les enseignants, de trouver des liens avec la matière. Les gens n'ont pas été formés à le faire et ça, c'est inquiétant.» - Christian (entrevue, 28 mai 2010).

Par ses observations et ses constatations sur le travail de ses collègues et des commentaires de certains enseignants qu'il rencontre, Lewis déplore également le



maintien des méthodes traditionnelles. Son expérience corrobore les résultats des recherches antérieures (Bouhon, 2009; Charland, 2003; Moisan, 2010). Les convictions des enseignants se transforment très lentement et cela influe sur la nature de la formation que reçoivent leurs élèves. L'enseignant interviewé l'exprime de la façon suivante :

Les gens considèrent que raconter l'histoire donne une interprétation, donc c'est interpréter aussi. Ça réconforte les gens de parler du passé sans faire des liens, il y avait dans l'ancien programme de faire des liens, mais c'était moins clair. Il y a des enseignants qui continuent à juste enseigner le passé, mais ils ne voient pas toute la richesse que l'éducation à la citoyenneté peut en tirer. Il y a des enseignants qui sont purement enseignants en histoire. Pour moi le transfert vers le présent est très important – Lewis (entrevue, 27 mai 2010).

Comme voie de sortie, les enseignants rencontrés souhaitent des mesures concrètes pour organiser des formations continues, mais surtout de recevoir des balises leur permettant d'arrimer les contenus historiques à la construction de la conscience citoyenne. Dans l'ensemble, les enseignants apprécient la marge de manœuvre qui leur est accordée pour décider des contenus à faire passer, ce qui leur permet d'être considérés comme des professionnels et non des techniciens, mais cette marge devient inquiétante quand les limites donnent accès à de multiples interprétations. Voici ce qu'en pense un enseignant rencontré :

Développer sa conscience citoyenne ! Il y a des profs qui ne sont pas à l'aise. Qu'est-ce que la citoyenneté, je pense que le gouvernement devrait préciser un peu qu'est-ce que c'est dans le programme pour les guider, qu'est-ce qu'on devrait inculquer aux jeunes. Si quelqu'un ne se pose pas la question de qu'est-ce que le citoyen puis qu'il enseigne l'histoire des faits, il y a des lacunes au niveau de l'histoire au niveau du programme qui devraient sécuriser tous ces profs. Au niveau de la formation des profs, je pense que ce sont des cours d'histoire qu'on a, on parle très peu de la citoyenneté. (...) Il n'y a pas d'uniformisation de qu'est-ce qu'on doit transmettre. C'est la vision de chacun qui reflète un peu de ce qu'il veut donner à ses élèves. Le programme est là, mais l'interprétation se fait de manière individuelle. Il faut des balises, mais sans être trop restrictif – Christian (entrevue, 28 mai 2010).

Cet appel pour des indications supplémentaires afin de mieux opérationnaliser le projet d'éducation à la citoyenneté se trouve renforcé par d'autres affirmations des enseignants concernant des lacunes de formation. Simon est un exemple de ces enseignants qui se sentent moins outillés pour aider les élèves à développer une compétence citoyenne et qui demandent d'être soutenus :

Mais comme je vous disais tantôt, c'est que j'improviser beaucoup pour l'instant. Parce que, c'est comme je maîtrise mieux l'histoire, j'ai été formé en histoire, j'ai été formé en géo. La citoyenneté ça vient dessus, je crois que je suis un citoyen participatif, donc j'y crois, mais je vais l'intégrer, mais je sais que mon programme d'histoire me demande beaucoup, mon programme de géo me demande beaucoup – Simon (entrevue, 10 juin 2010).

Dans cet exercice de développement de la compétence citoyenne, les contraintes ne sont pas seulement externes au contexte de la classe. À l'interne même, des contraintes en lien avec les considérations du niveau de développement des élèves et la nature du savoir à apprendre, les problèmes de collaboration et d'interdisciplinarité pour mener des projets transdisciplinaires sont aussi mentionnés.

#### **e) Maturité des élèves**

D'après le PFEQ, l'élève devrait terminer le premier cycle du secondaire avec un certain niveau de compréhension des valeurs et des principes rattachés à la démocratie, leur évolution au fil du temps, leurs limites et leur actualisation à travers les droits et les responsabilités du citoyen (MELS, 2006). Il apprend que ces principes et valeurs s'exercent dans des lieux déterminés comme les institutions publiques ou d'autres structures sociales et il est amené également à constater qu'«en dépit du discours démocratique égalitaire perdurent des inégalités réelles auxquelles il devra faire face et à l'égard desquelles il devra éventuellement prendre position» (MELS, 2006, p. 348). Par des activités en lien avec la troisième compétence du programme d'HEC, l'élève est amené à reconnaître la nature et la fonction des institutions publiques et il découvre, par la même occasion, «que le changement social est tributaire de l'action

humaine et qu'il doit se préparer à jouer un rôle de citoyen responsable, capable de s'engager dans les débats sur les enjeux sociaux» (MELS, 2006, p. 348).

Dans son rôle de guide de l'élève dans ses apprentissages, l'enseignant est invité à prévoir et à choisir des mises en situation stimulantes et significatives. Il doit présenter des objets d'interrogation, d'interprétation et de conscientisation pour s'approprier les principaux outils et découvrir, ainsi, le rôle et l'impact de certaines formes ou structures sociales dans la vie des citoyens. Cependant, les enseignants rencontrés, lors de nos entretiens d'explicitation, soutiennent, au sujet des contraintes associées à la construction de la conscience citoyenne, qu'il existe un obstacle majeur. Il s'agit du niveau de maturité des élèves, trop bas pour qu'ils puissent appréhender la réalité sociale associée aux institutions publiques. Selon les enseignants, les élèves du premier cycle, ayant entre 12 et 14 ans, ont de la difficulté à penser pour l'intérêt de la collectivité. Ils seraient plus hantés par la satisfaction de leurs besoins primaires. Cette perception est illustrée par les propos que les enseignants ont tenus. Clément explique cette situation en fonction de l'âge et du niveau de développement :

À l'adolescence, à l'âge qu'ils ont, surtout en deuxième secondaire et un peu en troisième secondaire, leur besoin primaire est encore là, ce sont les jeunes qui vont penser au niveau individuel avant de penser au niveau collectif. Donc, l'idée de penser à la collectivité est encore en construction, ils n'ont pas encore ça. Dans la vie, dans la participation à la vie de l'école, et je donne l'exemple du conseil étudiant où on leur demande : participe à la vie de l'école, implique-toi et si la personne passe dans la classe, il n'y a pas beaucoup de mains qui se lèvent pour se proposer, OK. Ceux qui vont être à l'avant-scène ce sont des gens qu'on connaît déjà extravertis qui ont des idées, mais qui parlent dans tous les sens. — Clément (entrevue, 15 octobre 2010)

Cependant, puisqu'il intervient dans les deux cycles, il reste confiant que l'appréhension est graduelle et que les élèves peuvent y arriver à la fin du secondaire si les pratiques didactiques et les approches adaptées restent soutenues et progressives. Il l'exprime ainsi :

Par exemple, au deuxième cycle où les jeunes sont un peu plus matures, les institutions publiques vont être plus faciles et accessibles à eux parce qu'ils vont commencer à s'intéresser aux affaires gouvernementales alors qu'en 1 et 2 et peut-être un tout petit peu en 3 pour eux le gouvernement c'est quelque chose qui est trop abstrait. Établir les institutions publiques dans une des compétences est quelque chose de difficile à atteindre pour eux. Dans le bon citoyen, il y a un truc qui est demandé aussi (j'essaie de trouver la page : il consulte le programme sur son pc), comprendre l'utilité des institutions publiques au niveau de la citoyenneté pour le premier cycle du secondaire c'est une notion très abstraite. À la fin de leur secondaire, là ils vont choisir de s'impliquer au point de vue de leur école au point de vue de leur collectivité, ils vont comprendre. Quand ils vont entrer au Cégep au niveau collégial c'est extrêmement fort. C'est graduel. Mais au premier cycle leur parler de faire du bénévolat, ils vont me regarder et dire qu'est-ce qu'il veut dire par là, non d'abord c'est leurs besoins de base au niveau personnel. Parler des institutions publiques au premier secondaire ça les rejoint pas. Pas du tout. Ce n'est pas leur concret pour eux. – Clément (entrevue, 15 octobre 2010).

Lewis, qui intervient également dans les deux cycles du secondaire, est du même avis et revient lui aussi sur la difficulté des élèves à exercer leur esprit critique :

Tu vois le rôle des citoyens, la distance critique, je le fais surtout en quatrième secondaire. En deuxième secondaire c'est plus difficile. Les élèves sont moins ouverts à ça, ils cherchent encore la bonne réponse. En quatrième secondaire, je suis capable de le faire, en secondaire deux c'est plus difficile. En secondaire un, oublie ça, les autres c'est plus compliqué. – Lewis (entrevue, 27 mai 2010).

Quant à Simon, il évoque le niveau de culture générale des élèves pour appréhender certaines réalités sociales si complexes. Parlant de ses constatations lors des activités de débat qu'il mène avec ses élèves, il mentionne que les élèves improvisent leur réflexion, qu'ils ne se préparent pas, malgré ses consignes, et que, lors de leurs interventions, ils restent généralement sur le plan affectif : j'aime ou je n'aime pas, sans nécessairement exercer leur esprit critique. Il résume son expérience des débats de classe en ces termes :

En secondaire un, ils ont besoin d'un avis sur tout ou presque tout et je veux qu'ils soient capables de formuler, de voir des liens historiques. Mais, il y a

une difficulté au niveau de la préparation. Ils ne se préparent pas. Non, ils improvisent, à partir du moment où qu'ils improvisent la réflexion, elle arrive tardivement dans le débat si elle arrive. Donc, ça c'est rare qu'un élève soit assez articulé pour être capable de mieux réfléchir, de mieux penser, d'exprimer sa pensée. Une réalité est que, surtout avec mes jeunes que je suis, ils n'ont pas nécessairement une vision de la réalité très élargie de la société. C'est vraiment leur quartier un petit peu ou leur famille. – Simon (entrevue, 10 juin 2010).

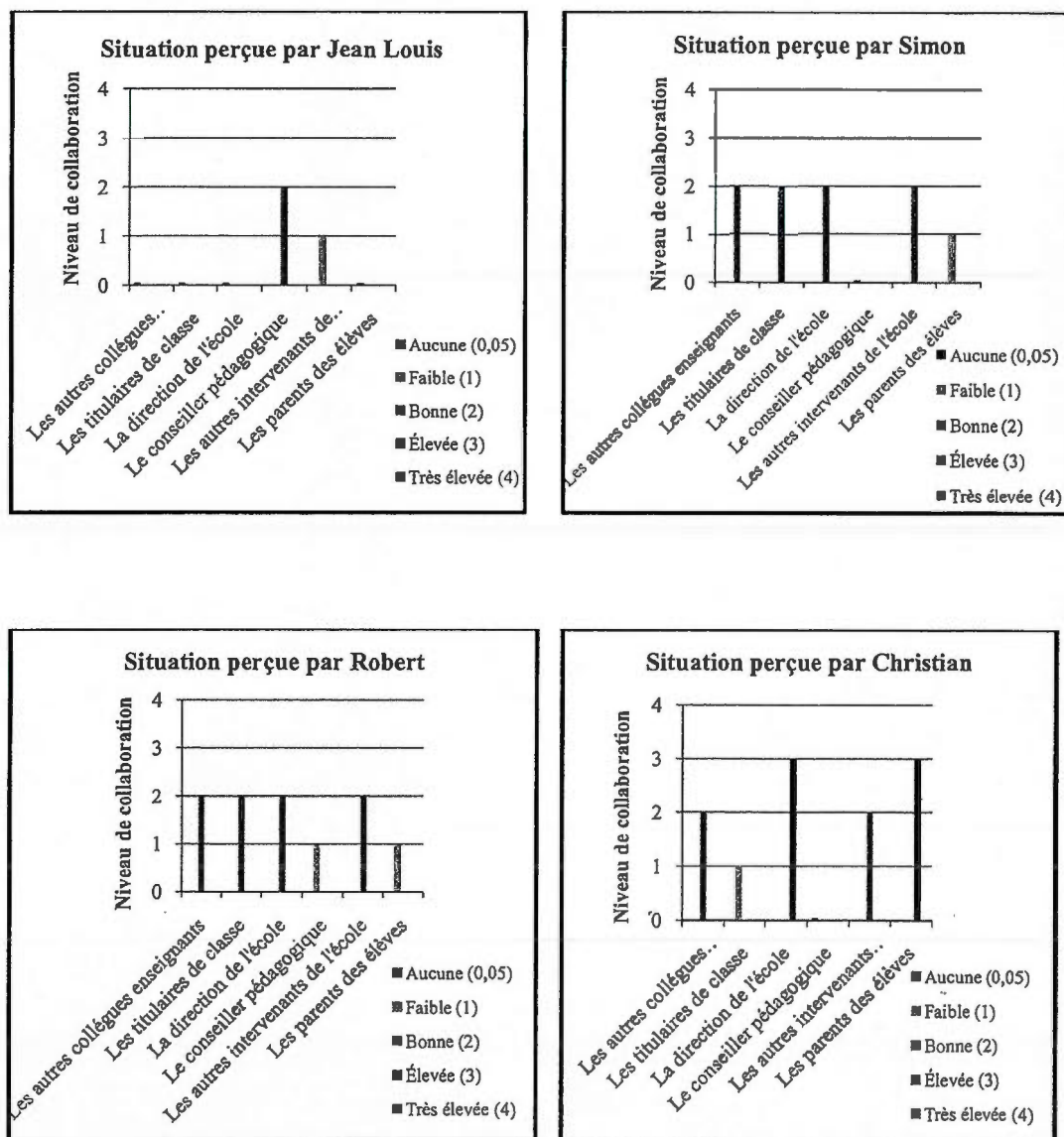
Les contraintes liées au développement de la conscience citoyenne sont aussi marquées par des éléments relevant du contexte d'intervention : la contribution de chaque intervenant au projet interdisciplinaire. Les enseignants rencontrés ont aussi relevé les problèmes de collaboration avec les collègues afin de bâtir des projets interdisciplinaires.

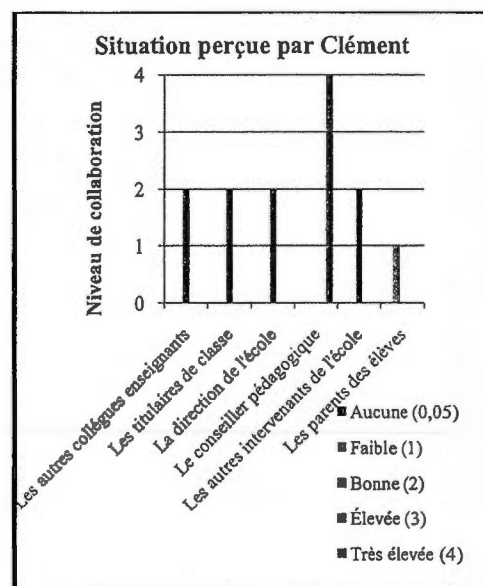
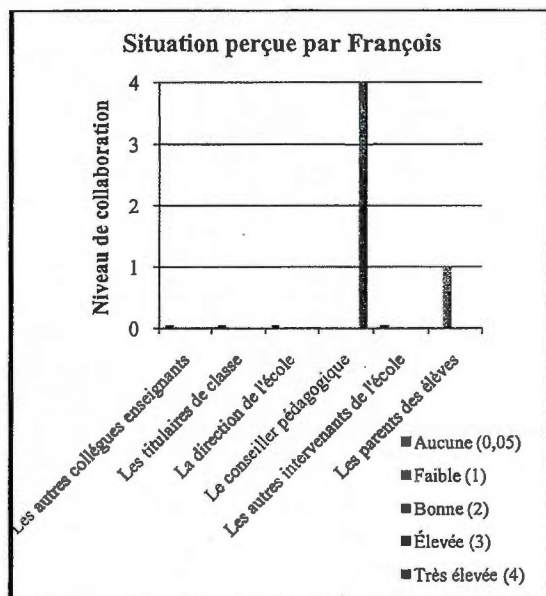
#### **f) Collaboration des différents intervenants**

Les enseignants, au moyen du questionnaire qui leur était adressé afin de recueillir des informations sur les pratiques déclarées (question 16 du questionnaire en appendice F), devaient aussi apprécier le niveau de collaboration qu'ils entretiennent avec les autres intervenants de l'école pour promouvoir le vivre-ensemble tout en stimulant le développement de la compétence citoyenne. Cette collaboration peut être reliée à un projet d'école visant la promotion des qualités citoyenne chez les élèves ou une activité interdisciplinaire faisant appel à plusieurs enseignants. Les données recueillies sont résumées et représentées dans les figures suivantes :



**Figure 9 : Niveau de collaboration entre les intervenants scolaires en éducation à la citoyenneté tel que perçu par les enseignants**





Selon le PFEQ (MELS, 2006), le projet d'éduquer à la citoyenneté requiert une synergie et la contribution de chaque domaine de formation pour actualiser tout le potentiel de l'élève en lien avec la compétence citoyenne, mais il semble que la réalité soit tout autre sur le terrain. Bien que deux enseignants œuvrant dans une même école puissent apprécier différemment la collaboration avec les autres enseignants, ces résultats démontrent que les actions d'éducation à la citoyenneté sont isolées et que les projets d'école sont rares. Les projets interdisciplinaires ne sont pas planifiés malgré leur potentiel de mobilisation des compétences citoyennes.

#### g) Ressources didactiques

Les enseignants recensent peu de problèmes liés aux ressources et déclarent même que les sources d'inspiration pour les activités de développement de la troisième compétence ne manquent pas. Ils mentionnent qu'une masse d'informations leur est disponible et que seul le temps fait défaut pour planifier et choisir le matériel adapté et pertinent. Cependant, selon leur déclaration, une contrainte exprimée sous forme de

souhait est partagée par l'ensemble des enseignants rencontrés. Ils souhaiteraient avoir du matériel didactique qui les outille davantage sur les liens à établir entre les contenus d'enseignement de l'histoire et le développement des différentes composantes de la compétence citoyenne. Ils annoncent que le matériel à leur disposition offre peu d'activités pour l'opérationnalisation de la troisième compétence. Clément estime que les manuels en usage permettent de traiter davantage la deuxième compétence et non la troisième compétence. Il l'exprime ainsi : «comme contrainte je te dirais que ce sont des ressources dans le sens du matériel, les cahiers, les manuels c'est plus axé sur la deuxième compétence, très peu d'activités pour la troisième compétence» - Clément (entrevue, 15 octobre 2010).

Lewis trouve que, pour certains manuels, dont certains ayant même reçu l'agrément du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, la troisième compétence n'existe pas. Selon lui, les activités associées à cette compétence, pour certains manuels, ne sont que le prolongement de la compétence 2. Voici ses propos :

Il y en a des manuels pour lesquels la troisième compétence n'existe pas. Au premier cycle c'est la première compétence et la troisième compétence. Quand j'ouvre un manuel et que je trouve la première compétence puis la troisième je capote, ça ne va pas dans mon esprit. Ce sont des livres d'histoire et non d'histoire et éducation à la citoyenneté. Dans les manuels on a voulu aider des enseignants qui demandaient des livres d'histoire. On a voulu parler du passé. On a des éléments du présent, mais on n'amène jamais l'élève à réfléchir par rapport à ça. [...]. Dans les manuels, t'as le passé puis t'as le présent. C'est comme à l'élève de faire le transfert, de faire le lien. On n'amène pas à le faire, pour lui. Moi, je pense qu'il faut encadrer l'élève pour qu'il puisse faire le lien entre le passé et le présent. Si tu te fies sur les documents, il y a juste des activités sur le présent, mais il ne va pas faire nécessairement le lien - Lewis (entrevue, 27 mai 2010).

Cet enseignant, comme d'ailleurs ses collègues, mentionne que les ressources à leur disposition pour les épauler dans la préparation des activités d'éducation à la citoyenneté sont souvent inadéquates eu égard à la compétence à développer. Ils mentionnent que la préparation de ces activités exige énormément de temps, ce qui

décourage certains d'entre eux. Ils souhaiteraient avoir des outils qui aident à établir des liens entre les contenus d'enseignement historique et l'éducation à la citoyenneté. Le tableau qui suit reprend les contraintes internes et externes de l'éducation à la citoyenneté telles qu'exprimées par les enseignants rencontrés.

**Tableau 26 : Synthèse des contraintes mentionnées**

Contraintes	Principales caractéristiques
Contexte sociopolitique du milieu	Exemples et gestes soutenant la citoyenneté responsable et éclairé ou le contraire Considération de la composante ethnoculturelle des élèves dans le choix des objets d'enseignement
Structure du programme	Certaines réalités au programme d'étude sont difficiles à arrimer à l'éducation à la citoyenneté et la conviction personnelle de certains enseignants ne leur permet pas d'endosser certaines prescriptions
Thèmes sensibles et controverses en histoire	La diversité de la composition des groupes-classes rend souvent problématique la sélection des contenus d'enseignement, car certains élèves sont sensibles par rapport à certaines réalités
Formation des enseignants	Absence de balises pour arrimer les contenus d'enseignement de l'histoire à l'éducation à la citoyenneté
Maturité des élèves	Les élèves sont plus hantés par la satisfaction des besoins individuels. Le sens du bien commun, de la collectivité n'est pas encore installé
Collaboration des différents intervenants	La collaboration et les activités interdisciplinaires sont rares ou presque nulles pour la formation citoyenne des élèves
Ressources didactiques	Un souhait d'avoir des manuels scolaires qui les outillent davantage sur les liens à établir entre les contenus d'enseignement de l'histoire et le développement des différentes composantes de la compétence citoyenne



#### **4.6 Synthèse du chapitre**

Ce chapitre présente les résultats obtenus à la suite d'une démarche d'exploration des pratiques en développement dans le domaine de l'éducation à la citoyenneté. Les quatre objectifs de cette recherche consistent à vouloir décrire les pratiques enseignantes en présentant les principaux traits qui caractérisent cette action éducative. Tout au long de la recherche, et particulièrement à l'étape d'analyse des résultats, il a été question d'identifier les arguments didactiques qui font penser aux enseignants qu'ils agissent rationnellement, d'analyser comment le concept de citoyenneté est transposé et finalement de recenser les contraintes internes et externes associées à cette action. Le tableau qui suit présente une synthèse des résultats de notre recherche. Il permet d'avoir une vision globale des pratiques des enseignants participant à cette recherche et une description synthétique des facteurs qui les influencent dans la transposition des objets d'enseignement.



Tableau 27 : Éléments de transposition didactique du concept de citoyenneté

	Ens. 1 Lewis	Ens. 2 Simon	Ens. 3 Robert	Ens. 4 Christian	Ens. 5 François	Ens. 6 Clément
<b>Facteurs de transposition</b> <b>Idéal de citoyen à former</b>	Citoyen impliqué qui participe et qui est conscient de son rôle dans sa société	Citoyen responsable qui réfléchit d'abord sur la portée de ses actions	Citoyen épris de justice dans ses déclarations, mais les activités qu'il choisit, soutiennent davantage la citoyenneté responsable	Citoyen responsable et impliqué, un citoyen qui pose des gestes, qui s'informe et qui dénonce les contrevenants à la bonne marche de la société	Citoyenneté orientée vers la justice dans ses réponses, mais dans ses pratiques, il soutient la citoyenneté responsable	Citoyenneté impliquée dans ses réponses, mais les activités soutiennent davantage la citoyenneté responsable
<b>Conviction par rapport aux aspects de la citoyenneté à développer</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fondement de son identité</li> <li>- Participation collective dans les enjeux sociopolitiques</li> <li>- Rôle du citoyen et rôle des institutions</li> <li>- Distance critique</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Jugement critique</li> <li>- Recul</li> <li>- Argumentation</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fondement du bon citoyen</li> <li>- Son implication dans le monde</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Être un citoyen actif dans son milieu</li> <li>- Être un citoyen responsable devant les choix pour le futur</li> <li>- Connaître ses droits et ses origines</li> <li>- Connaître les institutions politiques</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Une prise de position</li> <li>- Argumentation</li> <li>- Volonté de comprendre et d'agir</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprendre l'utilité des institutions publiques ;</li> <li>- Établir les bases de la participation à la vie collective</li> </ul>
<b>Principales sources utilisées</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Programme de formation</li> <li>- Manuel scolaire</li> <li>- Sujets d'actualité</li> <li>- Sites Internet</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sujets d'actualité</li> <li>- Sites Internet</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Manuel scolaire</li> <li>- Programme de formation</li> <li>- Sites Internet</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sujets d'actualité</li> <li>- Sites Internet</li> <li>- Son propre matériel</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Manuel scolaire</li> <li>- Sujets d'actualité</li> <li>- Composition et bagage culturel des élèves</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Manuel scolaire</li> <li>- Sites Internet</li> <li>- Composition et bagage culturel des élèves</li> </ul>

<b>Facteurs de transposition</b>	<b>Ens. 1 Lewis</b>	<b>Ens. 2 Simon</b>	<b>Ens. 3 Robert</b>	<b>Ens. 4 Christian</b>	<b>Ens. 5 François</b>	<b>Ens. 6 Clément</b>
<b>Objet d'enseignement</b>	Rôle du citoyen et des institutions	Argumentation	Fondement identitaire	Argumentation	Acquisition des connaissances sur les événements entourant la conquête des droits et libertés	Argumentation
<b>Activités choisies par les enseignants</b>	Identifier le rôle qu'ont joué les institutions et les citoyens lors de l'expansion du monde industriel	Débat portant sur l'américanisation des canadiens en faisant des liens avec la romanisation	Définir et identifier des critères pour être considéré comme citoyen canadien, québécois et montréalais	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Liens entre les révolutions américaine et française et leurs résultats</li> <li>- Travail en équipe de deux pour produire un texte de 200 mots sur la façon de garantir les droits et les libertés des individus aujourd'hui dans la société</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compléter une chronologie du XX<sup>e</sup> siècle en identifiant et en décrivant les principaux événements avec des dates et lieux.</li> <li>- Trouver des définitions de certains concepts et idéologies.</li> </ul>	Prendre position et donner des arguments pour ou contre l'intervention du Canada en Afghanistan
<b>Composantes de la citoyenneté dominant les activités choisies</b>	Le rapport au pouvoir et la participation	Le rapport au pouvoir et la participation	La socialisation et la participation	Le rapport au pouvoir et la participation	La socialisation	La socialisation, le rapport au pouvoir et la participation

Facteurs de transposition	Ens. 1 Lewis	Ens. 2 Simon	Ens. 3 Robert	Ens. 4 Christian	Ens. 5 François	Ens. 6 Clément
Critères de choix des contenus d'éducation à la citoyenneté	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sujet d'actualité</li> <li>- Vision personnelle par rapport à la citoyenneté</li> <li>- Aspects et composantes à développer prescrites</li> <li>- Contexte et opportunités générées par le cadre scolaire</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sujet d'actualité</li> <li>- Opportunisme de bon aloi et improvisation afin d'arrimer l'objet historique et la citoyenneté</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sujet d'actualité</li> <li>- Bagage culturel des élèves</li> <li>- Réactions et incompréhensions des élèves</li> <li>- Aspects et composantes à développer prescrites</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sujet d'actualité</li> <li>- Contexte sociopolitique et enjeux sociaux</li> <li>- Vision personnelle de la citoyenneté</li> <li>- Aspects et composantes à développer prescrites</li> <li>- Opportunités générées par le cadre scolaire</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Réactions et incompréhensions des élèves</li> <li>- Vision personnelle par rapport à la citoyenneté</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sujet d'actualité</li> <li>- Bagage culturel des élèves</li> <li>- Réactions et incompréhensions des élèves</li> <li>- Expérience personnelle</li> </ul>
Arguments pour les choix didactiques	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Le programme offre une bonne vision des composantes à développer</li> <li>- Consultation des manuels scolaires avec un regard critique</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Prise en considération de la composition ethnoculturelle des élèves</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Prise en considération de la composition ethnoculturelle des élèves</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Le programme offre une bonne vision des composantes à développer</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Adaptation du contenu au niveau des élèves</li> <li>- Considération de la composition ethnoculturelle des élèves</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Adaptation du contenu au niveau des élèves</li> <li>- Considération de la composition ethnoculturelle des élèves</li> </ul>
Contraintes liées à l'éducation à la citoyenneté.	Contexte sociopolitique du milieu, structure du programme, thèmes sensibles et controverses en histoire, formation des enseignants, maturité des élèves, collaboration des différents intervenants, ressource didactiques					

Après avoir présenté chaque cas à l'étude, les résultats de cette recherche nous permettent d'avoir un aperçu du processus de la transposition en éducation à la citoyenneté. Le tableau 27 reprend les éléments recensés dans les pratiques observées, dans les déclarations des enseignants et ces éléments caractérisent en quelque sorte le processus de prise de décision sur les choix didactiques en éducation à la citoyenneté. La lecture du tableau, de haut en bas, permet d'avoir un portrait des éléments qui peuvent influencer, sous l'effet combiné, sur la décision d'un enseignant au sujet des savoirs à proposer à ses élèves en éducation à la citoyenneté. La vision que porte un enseignant conditionne ses convictions par rapports aux aspects de la citoyenneté à travailler davantage. La nature de ces aspects oriente à son tour le choix des sources et des activités. La rationalité de ces choix est encadrée par les arguments didactiques soutenus par l'enseignant lesquels s'intègrent, en même temps, dans une logique de gestion des contraintes du contexte d'intervention.

Les données recueillies permettent d'être informé de la démarche de l'enseignant bien que la détermination de tous les facteurs qui entrent en jeu reste encore problématique. Cependant, l'analyse des éléments retenus, pour la description de l'exercice de transposition didactique, permet d'établir un lien entre les convictions personnelles de chaque enseignant, en lien avec la citoyenneté, et la nature des activités qu'il propose à ses élèves. Si l'on considère, par exemple, les convictions de Lewis et de Christian en rapport avec les composantes de la citoyenneté qu'il faudrait développer, une certaine correspondance est à constater avec les activités qu'ils proposent aux élèves (voir tableau 24). Ils invitent régulièrement leurs élèves à identifier le rôle qu'ont joué les citoyens dans l'évolution d'une réalité sociale à l'étude. Il convient de mentionner que ces deux enseignants ont été les seuls à garder une constance dans leurs déclarations et leurs pratiques. L'intention pédagogique associée aux activités qu'ils proposent corrobore la vision qu'ils affichent en répondant aux questions de sondage sur le type de citoyen qu'il faudrait former. Ce constat reconfirme les conclusions des travaux de Barton et Levstik (2004) sur la



relation entre les intentions de formation et les pratiques enseignantes en classe. Dans un processus de transposition didactique, la vision portée par un enseignant influencerait sa décision sur les objets d'enseignement à proposer aux élèves ainsi que les stratégies privilégiées pour opérationnaliser les objectifs de formation.

Par ailleurs, les résultats obtenus au sujet des pratiques des quatre autres enseignants laissent supposer que la relation entre la vision et la pratique enseignante n'est pas linéaire et qu'une zone obscure persiste au sujet des autres facteurs qui interviennent dans la transposition didactique. Pour les six enseignants participant à cette recherche, quatre affichent une trame organisationnelle qui intègre plusieurs éléments dans leurs décisions. Dans ses réponses aux questions du sondage, François est d'accord avec des énoncés qui font croire qu'il soutient la citoyenneté orientée vers la justice. Cependant, l'hypothèse de l'effet d'un biais de désirabilité sociale n'est pas à écarter. Mais, pour les composantes de la citoyenneté qu'il souhaite voir assez développées chez ses élèves (voir tableau 22), sa vision se retourne vers la citoyenneté responsable. Il cherche à développer l'autonomie des élèves en leur offrant des outils techniques et conceptuels (voir tableau 24). Dans les activités choisies et qui ont fait l'objet de nos observations en classe, la composante de la citoyenneté qui domine est la socialisation et non le rapport critique à la réalité sociale. Ses choix didactiques sont principalement motivés par le niveau des connaissances de ses élèves, leur incompréhension et la composition ethnoculturelle de sa classe. Ces facteurs sont temporaires et peuvent changer d'un groupe à l'autre. Simon parle du citoyen responsable, un citoyen qui a du recul et un sens de l'argumentation. L'activité choisie et observée fut le débat sur l'américanisation des Canadiens. Cet objet rejoint l'idée de soutenir le sens de l'argumentation des élèves et travaille davantage le rapport au pouvoir. Les aspects de socialisation et de participation ne transparaissent pas assez clairement. Il est difficile d'identifier une constance dans sa transposition didactique puisqu'il cherche toujours à toucher à tout. Le fait d'improviser plutôt que de planifier des activités peut en être la source. Les données fournies par Robert dans



le sondage à l'aide du questionnaire validé par Westheimer et Kahne (2004) ne concordent pas avec ses pratiques observées. Ses réponses le plaçaient parmi ceux qui soutiennent la citoyenneté orientée vers la justice, mais les activités choisies et ses propos lors de l'entretien offrent des indices d'une conviction orientée beaucoup plus vers la citoyenneté responsable. Il veut aider ses élèves à développer davantage la socialisation à travers un travail sur les fondements identitaires et l'implication du citoyen dans le monde. En plus de certains éléments prescrits dans le programme, la composition ethnoculturelle de sa classe et sa vision de celle-ci conditionnent ou empêchent certains choix didactiques. Le même constat s'applique à la transposition didactique effectuée par Clément. De la citoyenneté impliquée, les objets d'enseignement qu'il choisit et ses propos le projettent davantage vers la citoyenneté responsable. Son intention éducative est de travailler davantage les fondements identitaires et ses choix sont en fonction des réactions des élèves, leurs incompréhensions, leur bagage culturel et surtout la composition ethnoculturelle de ses élèves. Une correspondance entre sa vision personnelle et ses pratiques enseignantes n'est pas possible, car celles-ci s'adaptent continuellement aux contraintes situationnelles et contextuelles.

D'une manière générale, les données de cette recherche nous font constater que les facteurs qui interviennent dans le processus de transposition didactique en éducation à la citoyenneté sont multiples, mais essentiellement reliés à la conviction didactique de l'enseignant, son expérience personnelle et la nature du groupe-classe que l'enseignant doit aider pour la construction de la conscience citoyenne : classe multiethnique, classe en difficulté ou groupe enrichi. Le contexte sociopolitique en vigueur et l'appréciation du niveau de développement des élèves ne sont pas sans influence dans la détermination des objets d'enseignement. Les défis reliés à l'opérationnalisation de cette finalité éducative sont aussi multiples. En fonction des éléments d'actualité, le contexte politique peut inhiber ou stimuler une intervention de l'enseignant. La structure du programme n'est pas facilitatrice, car l'arrimage entre

l'histoire et l'éducation à la citoyenneté n'est pas évident et, parfois, les enseignants se sentent moins outillés pour établir des liens entre ces deux domaines d'enseignement. Les enseignants sont aussi pris au dépourvu face des thèmes sensibles et préfèrent souvent les éviter afin de subir moins de pression. Les problèmes de formation des enseignants sont aussi mentionnés, ainsi que la faible collaboration pour développer des projets interdisciplinaires.

Les différents éléments présentés en lien avec les pratiques didactiques des enseignants en éducation à la citoyenneté, qu'elles soient déclarées ou constatées durant les observations en classe, fournissent un portrait de certaines pratiques en développement dans ce domaine. Les données identifiées dans cette recherche constituent une porte d'entrée afin de comprendre le processus de transposition qui caractérise le travail de l'enseignant lorsqu'il développe des activités d'éducation à la citoyenneté à l'aide des objets historiques. Le prochain chapitre revient sur cette jonction entre le champ disciplinaire de l'enseignement de l'histoire et le domaine de l'éducation à la citoyenneté. Il se concentre sur les facteurs de transposition identifiés par les enseignants et sur les impacts qui touchent les formes d'éducation citoyenne.

## CHAPITRE V

### DISCUSSION DES RÉSULTATS DE LA RECHERCHE

*«La recherche en didactique n'a pas  
pour but immédiat de favoriser un  
acte d'enseignement, mais au  
contraire d'en connaître les  
conditions»*

Brousseau (1975)

La question principale à laquelle cette recherche voulait répondre est la suivante : comment les enseignants en histoire et éducation à la citoyenneté au premier cycle du secondaire transposent-ils le concept de citoyenneté dans leurs pratiques d'enseignement ? Les éléments de discussion qui suivent ont été développés à partir des réponses fournies par les résultats de recherche présentés dans le chapitre précédent.

Il convient de mentionner que les réponses à la question de recherche sont multiples. Les pratiques didactiques des enseignants sont diversifiées et le processus de transposition du concept de citoyenneté est coloré par divers éléments qui entrent en jeu en fonction de la réalité situationnelle de l'enseignant dans son contexte d'intervention, ses convictions, ses valeurs et sa vision du type de citoyen qu'il faut former. Le processus de transposition du concept de citoyenneté en contenus historiques effectivement enseignés sera discuté sous les angles du «comment» cela se fait opérationnellement (pratique enseignante) et de «qu'est-ce qui» intervient dans ce processus (facteurs de transposition). L'angle du «pourquoi» n'a pas été pris en considération puisque l'objectif général de cette recherche reste l'exploration des pratiques en développement. Il est question de la description et non de l'évaluation ni

de l'appréciation de ce qui se fait. Ainsi, l'examen des pratiques didactiques des enseignants permet de constater certaines réalités au sujet de la jonction de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté, les différents facteurs qui interviennent dans le processus de transposition, les différentes contraintes ou défis reliés à cette action éducative ainsi que les implications des résultats obtenus pour la formation des enseignants d'HEC. À la suite d'une étape d'exploration des pratiques en développement, la discussion présentera également de nouvelles perspectives de recherche.

### **5.1 Arrimage de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté**

Les résultats présentés précédemment montrent que les enseignants arrivent à réaliser cette jonction entre les contenus d'enseignement historique et la construction de la conscience citoyenne chez les élèves malgré certaines contraintes mentionnées au précédent chapitre. Cependant, cette action n'est pas si facile à accomplir aux yeux des enseignants rencontrés, surtout par rapport à certaines réalités sociales au programme. L'exemple qui a été donné est celui de la sédentarité (Clément, entrevue du 15 octobre 2010; Robert, entrevue du 25 juin 2010), bien que le thème puisse servir à travailler les fondements de la vie en société. Ces constats sont tout de même encourageants dans ce sens que certains enseignants avaient affirmé, dans une recherche et à travers des témoignages des enseignants (Bouvier, 2008; Bédard & Dumais-Lévesque, 2009), qu'ils arrivent péniblement à concevoir des situations didactiques reliant l'histoire et l'éducation à la citoyenneté de façon précise. Selon une des enseignantes qui ont livré des témoignages sur leurs pratiques (Bédard & Dumais-Lévesque, 2009), l'arrimage des concepts de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté serait assez difficile à concevoir vu le contexte pédagogique dans lequel elle évolue. Dans une autre recherche, une autre enseignante avait affirmé qu'il lui manque énormément d'outils pour affronter cette nouvelle réalité en enseignement (Bouvier, 2008). Les enseignants rencontrés ne disent pas non plus qu'ils sont bien

outillés, mais ils mentionnent qu'ils arrivent tout de même à concevoir des activités significatives reliant l'histoire et l'éducation à la citoyenneté.

Un des enseignants rencontrés en entretien d'explicitation affirme sans ambages, au sujet de l'arrimage entre l'histoire et l'éducation à la citoyenneté, qu'il trouve assez intéressant d'associer les deux. Selon lui, l'histoire est une belle plate-forme pour travailler les concepts d'éducation à la citoyenneté. Quand il aborde par exemple le thème de l'impérialisme, il profite de l'occasion pour le dénoncer, faire des liens avec la romanisation et ainsi inviter ses élèves à cerner le rôle qu'ils peuvent jouer dans une telle situation. Cependant, il convient de mentionner que, derrière cette bonne volonté de l'enseignant, se dessine un phénomène d'inculcation priorisant l'accumulation des connaissances. Les enseignants rencontrés considèrent l'histoire et l'éducation à la citoyenneté comme un seul bloc avec des composantes complémentaires et non comme deux cours. L'éducation à la citoyenneté est considérée comme une visée de formation qui s'opérationnalise grâce aux objets d'enseignement des disciplines scolaires dont notamment l'histoire.

L'autre idée qui ressort des propos des enseignants est que le fait de recourir aux contenus historiques pour aider les élèves à construire leur conscience citoyenne (compétence 3 du programme) offre une belle occasion d'impliquer l'élève dans une démarche de compréhension de la société dans laquelle il évolue. C'est une occasion de lui faire comprendre que son action, si minime soit-elle, peut avoir des répercussions sur la suite d'une réalité sociale (compréhension du sens des actions humaines). Ce constat des enseignants rejoint la volonté exprimée dans le programme de formation où il est bien mentionné que «l'élève qui construit sa conscience citoyenne à l'aide de l'histoire interroge et interprète des réalités sociales du passé. Il s'approprie aussi de nombreux concepts» (MELS, 2006, p. 348). Un enseignant qui a participé à cette recherche mentionne que l'histoire et l'éducation à la citoyenneté sont complémentaires, car, d'après sa façon d'agencer les deux, il est vraiment



profitable d'éduquer à la citoyenneté en passant par l'histoire. Cette dernière reste une belle occasion de montrer aux élèves comment les citoyens ont abordé les différents enjeux à travers l'histoire et de les inciter par la suite à prendre conscience de leur place, de leur rôle dans le cours des événements ainsi que des possibilités d'action qui sont à leur portée. Selon un enseignant participant à la recherche, la troisième compétence, travaillée à la suite de l'analyse et du questionnement sur une réalité sociale, complétée par un processus de conceptualisation des changements, «donne la chance aux jeunes de voir la société dans laquelle ils évoluent, de prendre conscience, de dénoncer les injustices, tout ça pour comprendre évidemment le cheminement, le changement et la continuité» - Christian (entrevue, 28 mai 2010). Cet enseignant souligne la complémentarité des trois compétences à développer et soutient une séquentialisation linéaire bien qu'une progression en spirale ne soit pas limitative au développement de la troisième compétence (Éthier & Lefrançois, 2008).

Cependant, il convient de mentionner que cet arrimage de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté semble assez clair dans le discours des enseignants, mais qu'il reste moins perceptible dans les activités proposées aux élèves. Une question que l'on pourrait se poser est de savoir si les élèves arrivent facilement à associer des concepts propres à l'histoire avec ceux qui sont relatifs à l'éducation à la citoyenneté ou en d'autres termes, si le transfert se fait de manière réussie. Comme le premier objectif spécifique de notre recherche consiste à décrire les pratiques enseignantes mises en place pour aider les élèves à construire leur conscience citoyenne, notre regard se limite à la mise en relation du discours des enseignants avec ce qu'ils font en classe, sans nous préoccuper de l'efficacité ou de l'efficience. Les enseignants considèrent l'histoire et l'éducation à la citoyenneté comme deux composantes complémentaires d'une même discipline et certains développent même des projets visant à aider les élèves à faire des liens entre les faits historiques et la réalité actuelle. C'est le cas de Christian qui, chaque année, développe un projet calqué sur la citoyenneté athénienne, avec un cahier dont le contenu est similaire à celui de la citoyenneté

canadienne, un projet qui se concrétise par une cérémonie d'assermentation de nouveaux citoyens qui se déroule dans l'école. Ceci rentre dans sa vision soutenant le citoyen de type 1 : un citoyen responsable.

Par ailleurs, comme l'a constaté Moisan (2010) dans sa recherche sur les représentations sociales des enseignants sur l'enseignement de l'HEC, «la vision de la citoyenneté des enseignants cohabite plutôt bien avec leur représentation de l'enseignement de l'histoire et s'inscrit parfaitement dans le système de valeurs qu'ils partagent» (Moisan, 2010, p. 195). Selon les enseignants rencontrés (5/6), l'enseignement de l'HEC consiste à aider les élèves, à partir des faits historiques, à comprendre la société dans laquelle ils vivent, l'essence des règles et des valeurs de cette société et le rôle qu'ils ont à jouer pour son évolution et son amélioration. Cette conception les amène alors à certaines formes de pratiques où l'essentiel des activités porte sur l'acquisition des connaissances sur le passé historique, afin de fournir, par la suite, des informations sur le fonctionnement de la société présente, ses institutions et ses valeurs. Ce constat se perçoit par la nature des travaux que les enseignants donnent aux élèves dans lesquels ils doivent essentiellement trouver des définitions des concepts, repérer des exemples ou des contre-exemples d'une manifestation d'un concept, bref fournir un effort de conceptualisation. L'autre aspect de questionnement qui marque les pratiques enseignantes pour la construction de la conscience citoyenne est un effort de prise de position sur certains enjeux, qui se matérialise par des questions pour ou contre. Ce fut le cas lors de l'activité du débat proposé par Simon. D'après son expérience, dans cet exercice, les élèves font moins appel à leur esprit critique, ils improvisent beaucoup et restent souvent dans un débat affectif : j'aime, je n'aime pas! Ceci revient à dire que l'arrimage souhaité chez les élèves se limite à un certain niveau, un niveau d'utilisation rudimentaire des connaissances, sans fournir des occasions d'exercer une rigueur de raisonnement ou une expression d'une opinion fondée sur les faits et les arguments pertinents et cohérents. Du côté des enseignants, il convient de noter que la transposition didactique issue de leur conception du

développement de la conscience citoyenne les pousse davantage à travailler l'acquisition des connaissances, mais l'aspect de mobilisation de ces dernières n'obtient pas assez d'occasions pour exercer l'esprit critique et développer ainsi la pensée critique. Les raisons de cette situation sont multiples, et la plupart d'entre elles sont discutées dans les paragraphes qui suivent.

## **5.2 Vision de la citoyenneté et contenus d'enseignement**

Parlant des facteurs de transposition, trois sources du rapport au savoir ont été identifiées (voir figure 5). Il s'agit de la nature de l'interprétation que fait un enseignant des savoirs à enseigner, le sens qu'il accorde à la réalité et aux contraintes de son contexte d'intervention ainsi que sa vision identitaire, son expérience et ses valeurs personnelles. S'agissant des facteurs les plus déterminants lorsqu'un enseignant essaie de transformer et d'adapter son contenu d'enseignement, différents auteurs (Barton & Levstik, 2004 ; Myers, 2005 ; Tardif & Lessard, 1999 ; Van Hover & Yeager, 2007) mettent en évidence les facteurs personnels reliés à l'intervenant dans ce processus de transposition : la personnalité de l'enseignant, ses convictions, ses valeurs de référence, ses objectifs personnels de formation.

Pour un projet d'éduquer à la citoyenneté qu'une école ou un enseignant peut viser, Westheimer et Kahne (2004) ont développé un outil qui permet de catégoriser et de classer les différentes visions du type de citoyen qu'on peut former. Afin d'avoir un bassin de participants qui représentent au moins chaque catégorie de visions du bon citoyen à former, nous avons utilisé cette typologie pour recruter les participants. Dans notre échantillon, deux enseignants représentent une de ces trois catégories : citoyen responsable, citoyen impliqué et citoyen épris de justice. Nous avons postulé que chaque conception du type de citoyen par un enseignant occasionne des pratiques enseignantes en éducation à la citoyenneté bien différentes de celui qui a une autre conception. Westheimer et Kahne (2004) mentionnent également qu'il est

pratiquement impossible de développer simultanément les trois types et qu'il faut, par là, être judicieux dans le choix des objets d'enseignement, car le développement de certaines qualités du citoyen peut entrer en conflit avec d'autres. L'exemple donné est le développement de certaines qualités du citoyen responsable, comme la loyauté et l'obéissance à l'État qui peuvent entraver l'esprit critique du citoyen épris de justice envers cet État. Que peut-on constater des pratiques enseignantes après avoir recruté deux représentants de chaque catégorie de cette typologie ?

Les réponses aux questions du sondage, les pratiques déclarées et les pratiques observées en classe affichent une différence pour les deux tiers des enseignants participants. Mais, il faut mentionner que la taille de l'échantillon dans sa petitesse réduit la probabilité de généralisation et, de surcroît, cet échantillon est accidentel. Les enseignants dont le score permettait de les placer dans une catégorie ont tenu des propos ou ont proposé des activités qui fournissent des indices permettant de les classer dans d'autres catégories. La majorité des enseignants rencontrés (5/6) tiennent des propos qui soutiennent la formation du citoyen responsable comme finalité de l'éducation à la citoyenneté. Former des citoyens responsables, autonomes dans leurs gestes, qui s'informent et informent les autres et qui posent des actions concrètes pour le bien communautaire, telle est la vision dominante des enseignants rencontrés. L'idée prescrite dans le programme de former également des citoyens éclairés, des citoyens critiques qui s'attaquent à l'injustice sociale et aux inégalités et qui délibèrent les décisions gouvernementales avant de les soutenir, semble échapper à leur transposition. Le terme d'«ersatz de sens» utilisé par Bkouche (1999) s'applique à leurs pratiques pour souligner les différentes interprétations et les modifications de sens que subissent les contenus d'enseignement. L'idée de Novack (1971), selon laquelle l'élite filtre les données aux gouvernés et qu'une certaine convivialité de cette élite avec ceux qui la critiquent ouvertement est impensable, semble habiter la conception didactique des enseignants.

Cependant, il convient de mentionner que deux enseignants gardent une constance dans leurs actions et dans leurs propos. Un enseignant qui avait été classé pour la citoyenneté participative l'est resté, et son discours et ses activités sont toujours orientés vers les dimensions de la participation dans la vie collective. Un autre enseignant qui avait obtenu un score partagé durant le sondage a pu garder une constance pour une citoyenneté responsable, laquelle semble dominer la vision des enseignants. Les données sur la pratique déclarée et observée chez Christian attestent qu'il soutient constamment, dans ses interventions en classe, la citoyenneté responsable et participative. Le sens que les enseignants rencontrés accordent à l'éducation à la citoyenneté rejoint celui identifié par Moisan (2010) lorsqu'elle enquêtait sur les représentations sociales de l'éducation à la citoyenneté. Éduquer à la citoyenneté revient à aider un jeune à comprendre le fonctionnement de sa société, ses normes et ses valeurs fondamentales, les rôles des institutions, la place et le rôle du citoyen dans le fonctionnement et le développement de la société. L'idée de former un citoyen responsable occupe une place privilégiée dans le processus de transposition et cela transparaît dans les interventions des enseignants et dans leurs commentaires des travaux des élèves. Ceci rejoint le constat de Vigneault (2008) qui mentionne qu'«il ne peut pas y avoir de didactique d'éducation à la citoyenneté sans que derrière se profile une certaine conception de la citoyenneté elle-même, du modèle de société qui se trouve en finalité, que cela soit explicite ou non» (p. 181).

Par ailleurs, les résultats obtenus lors de cette recherche montrent que cette idée ne suffit pas pour décider des objets d'enseignement. L'analyse des données provenant du discours des enseignants et de leurs réactions en classe fait penser que d'autres facteurs constituent des arguments didactiques poussant un enseignant à se positionner d'une certaine manière par rapport à un savoir à enseigner. Si, en enseignement de l'histoire, Evans (2006) avait identifié que «les enseignants font simplement des choix didactiques pour couvrir certains éléments du programme, pourvu que cela soit opérationnalisable dans la réalité quotidienne de la classe»



(p.425), les données de cette recherche amènent à considérer que ces choix sont multifactoriels en éducation à la citoyenneté. La réalité quotidienne, compte tenu du groupe d'élèves qu'on a, de ses difficultés et de ses réactions au contenu, influence sans doute l'enseignant dans ses efforts de transformation et d'adaptation du contenu à enseigner. Mais les données de cette recherche montrent également que le contexte politique et les éléments à la une dans l'actualité poussent les enseignants à intégrer certains éléments dans leur planification. L'analyse et le traitement de ces éléments restent cependant colorés par la vision que porte un enseignant de la citoyenneté. Celui qui prône la citoyenneté participative mettra l'accent sur les actions possibles qu'un citoyen peut poser, alors que celui qui privilégie la citoyenneté responsable se concentrera sur les droits du citoyen, les stratégies pour se protéger des abus des gouvernements. L'idée hérite de cette tradition libérale (Lamoureux, 1996) où seuls les droits et les libertés individuelles importent. Ceci rejoint les résultats obtenus par Moisan (2010) lorsqu'elle trouve également que les enseignants ne se réfèrent pas à un discours critique dans lequel ils inviteraient leurs élèves à réfléchir sur les injustices sociales ou sur la discrimination institutionnelle soutenue par les élites. Lorsqu'ils abordent des sujets de réflexion afin d'aider les élèves à construire leur conscience citoyenne, c'est principalement des réflexions à l'échelle de l'individu en tant que citoyen, considéré non pas comme un membre à part entière d'une communauté, mais comme une personne nantie des droits et des devoirs dans sa sphère personnelle. Notons que la moitié des enseignants participant à cette recherche avait exprimé un désaccord, lors du sondage sur les qualités du citoyen à promouvoir chez le jeune, sur l'idée de protester et de manifester pour un changement dans la société.

En HEC, la réalité quotidienne de la classe trouve un autre écho lorsqu'il faut travailler le concept de citoyenneté. Il s'agit de la composition ethnoculturelle de la classe qui reflète la présence de plusieurs identités et d'appartenances autres que québécoise. Ces éléments sont également présents lorsqu'un enseignant planifie son

intervention dans le domaine de la citoyenneté et, souvent, ils poussent l'enseignant à ne pas aborder certains thèmes ou à limiter au besoin certaines interventions des élèves. Nous y reviendrons dans les sections suivantes. Au sujet d'autres éléments qui interviennent dans la transposition du concept de citoyenneté, il est à mentionner que le tiers des enseignants rencontrés déclarent qu'ils se réfèrent au programme pour choisir les activités de développement de la compétence 3. L'interprétation qu'ils font des composantes de cette compétence les amène souvent à se poser des questions sur la façon de l'évaluer et à décider des activités permettant d'apprécier la progression de l'élève. Par ailleurs, au sujet de la transposition des contenus à enseigner se trouvant dans le programme d'HEC et dans des manuels à leur disposition, les enseignants se réfèrent davantage à l'actualité et à la réalité quotidienne des élèves plutôt que de se contenter des textes écrits. Les informations tirées dans les médias, les valeurs et les convictions personnelles de l'enseignant nourrissent les contenus pour travailler les objets d'enseignement en éducation à la citoyenneté. L'expérience personnelle conduit également les enseignants à faire usage de leur marge de manœuvre dans la transposition des prescriptions du programme et à travailler davantage certaines réalités sociales au détriment des autres (pour exemple, voir déclaration de Clément à la page 173). Mais alors, un autre facteur semble important dans le choix des activités. L'appréciation du niveau de maturité des élèves conduit un enseignant à choisir certaines formes d'activités, car il ne les trouve pas assez outillés pour aborder certains enjeux.

### 5.3 Maturité des élèves et construction de la conscience citoyenne

Au sujet des contraintes internes et externes, les enseignants identifient des défis importants qu'ils sont obligés de relever afin de former des citoyens responsables et éclairés. Ils reconnaissent toutefois des aspects facilitateurs dans cette tâche. Les élèves sont très curieux et ils ont une réelle volonté de comprendre les secrets du passé et le sens des actions citoyennes. Les enseignants racontent même que les élèves ont parfois des idées très originales, des réflexions extraordinaires. Néanmoins, les mêmes enseignants déclarent qu'en fonction de leur jeune âge, les élèves du premier cycle âgés de 12 à 14 ans ont des limites pour prendre du recul, font des interventions non justifiées, et ne sont pas encore prêts à aborder des enjeux dépassant leur sphère privée. Un enseignant nous a affirmé que ses élèves deviennent très actifs, intéressés et interviennent beaucoup lorsqu'ils travaillent sur un thème qu'ils apprécient, quelque chose de très affectif, mais qu'il y a d'autres thèmes qui les éteignent complètement. L'exemple souvent cité est l'examen de la nature et du fonctionnement des institutions publiques. Selon les enseignants qui ont participé à cette recherche, les jeunes du premier cycle n'ont pas encore développé une sensibilité aux affaires gouvernementales. Ce qui les intéresse serait surtout ce qui les touche dans leur immédiateté et qui répond à leurs besoins primaires. Bien sûr, comme principe pédagogique, il est conseillé de partir des intérêts de l'apprenant, mais le point de départ est toujours différent du point d'arrivée. Les enseignants signalent que les élèves sont vraiment curieux et intéressés à écouter des réalités autour des scandales et des histoires d'oppression des gouvernés par les gouvernants, mais qu'ils décrochent lorsqu'il est temps de prendre position et de porter un jugement critique (Clément, entrevue du 15 octobre 2010). L'apprenant doit garder sa place dans le processus d'enseignement et il n'est pas vain de l'amener progressivement à s'intéresser aux différents enjeux et peut-être qu'il finirait par s'accrocher.

Dans un document publié par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS, 2008) sur la progression des apprentissages et dans un autre document fixant le cadre d'évaluation des apprentissages (MELS, 2010), le ministère donne des précisions et fournit des balises quant aux connaissances et aux habiletés que les élèves doivent acquérir et mobiliser. Toutefois, il est important de mentionner que ces précisions restent des suggestions, des références et que les enseignants gardent leur marge de manœuvre pour effectuer des transpositions adaptées à leur réalité respective. Dans une progression des apprentissages en HÉC, les élèves devraient être initiés à examiner des réalités sociales du présent et du passé, à situer et à établir des faits tout en établissant entre eux des liens de causalité, mais aussi et surtout, à exercer une rigueur de raisonnement les préparant à exprimer une opinion fondée, une compétence évaluée au deuxième cycle. Les indications sur les notions à faire acquérir sont bien précises ainsi que la progression des apprentissages. Cependant, les enseignants de notre enquête, dans leur style de transposition des objets d'éducation à la citoyenneté, préfèrent remettre à plus tard la construction de certaines compétences.

Cette estimation de la maturité des élèves et de ce qu'ils peuvent apprendre facilement, un jugement porté par un enseignant, se traduit d'une certaine façon dans les pratiques observées en classe. Estimant que les élèves ne sont pas bien outillés pour comprendre certaines réalités historiques et faire des liens avec des composantes de la citoyenneté, les enseignants ont tendance à réserver plus de temps à l'acquisition des connaissances qu'à leur mobilisation. Moisan (2010) a également constaté que les enseignants mettent de l'avant l'exposition des savoirs historiques sans se référer à l'apprentissage de la pensée critique ou de la méthode historique. Ils privilégient les notions déclaratives permettant, selon eux, de comprendre le présent. Cette vision de l'apprentissage des objets historiques et de l'éducation à la citoyenneté se traduit également par l'adoption de certaines stratégies d'enseignement. Vouloir transmettre le plus d'informations grâce à un exposé

magistral découlerait de ce souci de vouloir outiller un élève jugé ignorant. Cependant, il faudra vérifier cette interprétation à plus grande échelle. Mais que dire du niveau de maturité des élèves du premier cycle jugé assez minimal pour appréhender les contenus d'éducation à la citoyenneté dépassant leur quotidienneté? Quelques études qui ont porté sur ce sujet fournissent quelques éclairages!

Les résultats de recherche de plusieurs didacticiens de l'histoire semblent indiquer que l'acquisition, par de jeunes élèves, des outils de réflexion soutenue par une méthode et une rigueur intellectuelle, une participation dans les débats autour des enjeux sociaux, les injustices sociales et tous ces problèmes d'inégalité, n'est pas impensable (Charland, 2003 ; Evans, 1990); Kohlmeier, 2005 ; Lee & Shemilt, 2004 ; Levstik & Barton, 2008 ; Maggioni, Alexander, & Vansledright, 2004 ; Wineburg, 2001). Les élèves du premier cycle du secondaire pourraient donc, à certaines conditions, participer à des activités réflexives sur des enjeux dépassant leur sphère privée. Bien que les élèves de 12-14 ans puissent donner du sens à des phénomènes historiques, ils ne sont évidemment pas encore capables de le faire à la manière des historiens avec la même rigueur et la même méthode historique (Wineburg, 2001). D'après Levstik et Barton (2008), ces élèves utilisent un langage particulier quand ils abordent des contenus historiques. Néanmoins, ces auteurs ajoutent que les expériences familiales et la culture populaire constituent des facteurs importants de la compréhension historique des élèves, ce qui leur permet d'établir facilement des liens avec les objets d'éducation à la citoyenneté. Comme les enseignants rencontrés l'ont constaté, les élèves deviennent plus actifs lorsqu'ils abordent des sujets affectifs, des questions qui touchent leurs émotions. Ceci rejoint d'ailleurs ce que Levstik (1996) avait identifié au sujet de la construction du sens historique dans des classes du primaire. Les enfants sont particulièrement intéressés par des sujets d'émotion, de morale et de jugement individuel des contenus historiques. Par exemple, ils sont capables de comparer les diverses interprétations d'un événement dont ils ont été témoins! Selon Seixas (1996), les jeunes enfants sont exposés, dès leur tout jeune âge,



aux éléments historiques dans leur vie quotidienne et dans les médias. Ils sont alors capables de comprendre l'histoire et de se construire graduellement des interprétations historiques. Mais comme Demers et ses collaborateurs (2010) le soulignent, les élèves du primaire, dans leur progression, ont besoin d'un encadrement, d'un enseignement explicite des liens à établir, sans quoi ils seraient incapables des déductions et d'autres formes d'analyse et d'interprétation des sources historiques. L'organisation et l'aménagement des situations didactiques sont importants afin d'aider les élèves à comprendre les objets historiques et à avoir une bonne base pour construire une conscience citoyenne à l'aide de ces mêmes objets.

La recherche menée par Gagnon (2010) avec des élèves de quatrième secondaire revient sur ces situations pédagogiques et didactiques dans lesquelles les élèves sont placés pour développer une pensée critique des réalités historiques. Il note cette progression graduelle dans le développement de la pensée critique et ses analyses l'amènent à constater que les élèves interviennent beaucoup et se montrent très critiques à l'égard des interventions des pairs, mais peu loquaces par rapport au discours des experts contenus dans des documents. Ils manifestent également plusieurs opinions qu'ils justifient davantage en cas de désaccord ou d'opinions contraires. Ceci démontre que la variable âge peut être relative selon l'adaptation du savoir à enseigner au contexte et des intentions pédagogiques adaptées à chaque tranche d'âge. C'est ce que constatent d'ailleurs Demers et coll. (2010), dans leur recension des écrits sur le développement de la pensée historique des élèves du primaire. Selon eux, «la distance entre l'histoire universitaire et l'histoire enseignée à l'école nécessite, pour que les activités d'interprétation historique ne perdent pas leur sens en contexte scolaire, la recontextualisation des savoirs, laquelle permet de retrouver une signification adaptée aux diverses caractéristiques des apprenants, notamment l'âge» (Demers et coll., 2010, p. 225). Ces auteurs rapportent que les élèves apprivoisent la pensée et la méthode historique graduellement et que les jeunes peuvent comprendre les procédures de la méthode historique dès l'âge du primaire.

Ces considérations remettent en question l'idée que les élèves ne sont pas assez outillés pour aborder l'un ou l'autre objet d'éducation à la citoyenneté. Cependant, comme cela a été mentionné au point 2.3.1 du cadre théorique, les élèves sont un des éléments qui guident l'enseignant dans sa planification des objets d'enseignement et la perception qu'un enseignant a de cette maturité est un facteur déterminant dans ses décisions didactiques. Des recherches permettant d'avoir des modèles de progression du développement de la pensée critique dans toutes ses dimensions (empathie, interprétation des sources, validation des informations, etc.) pourraient contribuer à renverser certaines conceptions. Ces modèles n'existent pas encore et, en contexte d'éducation à la citoyenneté dans la société québécoise, un autre enjeu oriente les pratiques enseignantes et elle mérite une attention particulière : la diversité des identités.

#### **5.4 Diversité des identités et sentiment d'appartenance**

En contexte québécois, l'éducation à la citoyenneté se fait dans une ambiance pluraliste avec des élèves ayant des identités multiples et des sentiments d'appartenance à diverses sociétés. Dans une intervention visant l'éducation à la citoyenneté, les enseignants ont comme mission de concevoir des activités permettant aux élèves d'approprier les traditions démocratiques de la société québécoise et de ses institutions. Ils sont invités à promouvoir le respect des droits et des devoirs de la personne sans oublier l'engagement de chaque membre pour un vivre-ensemble harmonieux respectant la diversité des individus. Il faut aider l'élève à développer une prise de conscience des différences et des ressemblances et le préparer à affronter cette réalité, à en apprécier la richesse et à connaître des limites et défis associés à cette réalité sociale. Dans une présentation de la compétence 3 en HEC (MEQ, 2004), le texte est assez clair au sujet du mandat des enseignants pour la prise en considération de la pluralité de la société québécoise :

L'un des enjeux d'une société pluraliste, comme la société québécoise, est de concilier l'appartenance commune et la diversité des identités. L'élève doit parvenir à se reconnaître parmi d'autres individus caractérisés par de multiples différences : chacun se définit par rapport à l'autre, en relation avec d'autres. Construire, de manière volontaire et réfléchie, son identité sociale, c'est chercher à connaître les origines et les facteurs explicatifs de la différence et de la spécificité. Cela permet de comprendre que l'identité est à la fois personnelle et plurielle et que le pluralisme n'est pas incompatible avec le partage de valeurs communes, notamment celles rattachées à la démocratie (MEQ, 2004, p. 348).

Les enseignants sont invités alors à intégrer la diversité des individus (antécédents familiaux, des références religieuses ou culturelles, des valeurs multiples et des identités ethnoculturelles et bien d'autres critères) dans leur exercice de transposition des objets d'enseignement. Dans cette perspective, la reconnaissance de la diversité peut être considérée comme faisant partie des valeurs communes de la société québécoise. Cependant, les pratiques enseignantes relevées durant la collecte de données et présentées dans le chapitre précédent démontrent que le travail des enseignants pour aider les élèves à repousser les frontières du connu, à jumeler l'identité et l'altérité, reste souvent partiel. Les sujets les plus sensibles ou alors controversés sont délibérément évités. Trois enseignants sur les six répondants déclarent qu'ils préfèrent ne pas aborder certains thèmes pour ne pas indisposer, démotiver ou perdre certains groupes d'élèves. La perception que les enseignants ont de l'effet de la diversité des élèves présents dans le groupe-classe devient alors un facteur de transposition puisque des sujets controversés sont des contenus qu'un enseignant cherche à éviter à tout prix : ce sont des tabous, dirons-nous ! Des quatre approches utilisées par les enseignants pour transposer les sujets controversés dans leur enseignement et identifiées par Hess (2008), à savoir le déni, le privilège, l'évitement et la balance, les enseignants préfèrent l'évitement à la balance, alors que c'est cette dernière approche que le programme suggère. Au lieu de nier l'existence de plusieurs points de vue (le déni) ou de privilégier un seul point de vue, celui de l'enseignant notamment (le privilège), il est en effet suggéré de présenter les

multiples positions et laisser les élèves décider de ce qui leur convient (la balance). Afin de ne pas choquer l'un ou l'autre de ses élèves, un enseignant a mentionné qu'il préfère survoler certains thèmes et laisser de côté certains aspects plus sensibles. Dans les activités réflexives sur les aspects d'éducation à la citoyenneté, les outils utilisés appellent davantage à une réflexion personnelle (cahier d'exercices à compléter ou une préparation et une présentation d'une minute citoyenne en classe) et le temps de confrontation des différents points de vue est réduit au repérage des bonnes réponses. Jumelé souvent en dyade, celui qui est plus sûr que l'autre invite son collègue à changer sa réponse sans un réel échange ni argumentation. De rares occasions de confrontation des idées se présentent si les deux se croient sûrs de leur réponse, la référence par excellence étant le manuel scolaire et l'enseignant au second plan. Le rétrécissement de l'espace de confrontation des idées est également alimenté par cette conception persistante de certains enseignants qui considèrent les élèves du premier cycle du secondaire comme étant faiblement équipés pour aborder certaines réalités, politiques ou économiques.

Un autre facteur présent dans le processus de transposition des objets d'éducation à la citoyenneté, surtout dans la dimension de construction de l'identité, est le déchirement des enseignants entre le multiculturalisme canadien et l'interculturalisme québécois illustré dans le langage des enseignants par les formules politiques de fédéralisme canadien et de la souveraineté du Québec. À titre d'exemple, un enseignant a déclaré que l'interprétation qu'il fait du programme à ce sujet est qu'il y trouve une partialité en faveur du fédéralisme et qu'il a peur de la dilution du nationalisme québécois. La question qu'il pose revient à un questionnement sur les valeurs à promouvoir pour développer une identité et un sentiment d'appartenance à la société québécoise. Dans ce cadre, il est également pertinent de se demander si, pour une société démocratique idéale, il est plus efficient de travailler davantage l'identité nationale dans un esprit multiculturel que de travailler le vivre-ensemble dans une diversité incontournable! Rappelons que le vivre-ensemble dans la diversité

est différent de l'interculturel dans ce sens que ce dernier favorise davantage l'interaction et le rapprochement.

L'interprétation et la transposition des objets d'enseignement conditionnées par la diversité des groupes-classes posent un défi au projet d'éducation à la citoyenneté. En acceptant et en valorisant l'identité individuelle, l'enjeu est de favoriser, en même temps, cette culture d'interaction et d'ouverture à l'autre que soutient le projet d'interculturalisme. Ce projet suppose des échanges, des interactions pour soutenir une ouverture et un vivre-ensemble harmonieux. Un exposé sur le fonctionnement des systèmes démocratiques (ou non démocratiques) et des institutions ou le partage des valeurs universelles ne peuvent pas soutenir, à eux seuls, une construction de l'identité et un sentiment d'appartenance à la société québécoise. La prise en considération et le respect des identités particulières des élèves se construisent sur une base des valeurs communes. La valorisation des identités individuelles risque alors d'être un ennemi potentiel de l'interculturalisme québécois. Cependant, le renversement de la tendance demande un investissement de la part des enseignants, dans ce cadre de cette mission de l'école d'éduquer à la citoyenneté (puisque les autres acteurs externes à l'école y sont pour une grande part), afin de favoriser les interactions pour une culture commune propre pour le Québec. Tel que les enseignants l'ont souhaité, une formation permettant d'aider à mieux arrimer les contenus historiques à l'éducation à la citoyenneté serait la bienvenue.



### 5.5 Développer la conscience citoyenne à l'aide de l'histoire et la formation des enseignants

McCowan (2008) a effectué une recherche empirique sur la transposition du programme d'éducation à la citoyenneté, un projet d'éducation relié à la préparation de futurs électeurs. Il soutient que le succès d'implantation d'un tel programme est relié à l'implication des enseignants ayant une compréhension et une vision compatible avec les orientations du programme. Ceci reste valable dans ce sens que d'autres recherches avaient montré bien avant qu'il existe une relation significative entre les conceptions d'un enseignant et ce qu'il transmet à ses élèves. Darling-Hammond (1998) avait identifié une corrélation assez forte entre le savoir et les pratiques d'un enseignant et les apprentissages réalisés par les élèves. Elle l'a exprimé ainsi : «ce que les enseignants savent et ce qu'ils font, sont des éléments importants qui influencent ce que leurs élèves apprennent» (p. 6). Evans (1990), qui s'est également intéressé aux effets des conceptions des enseignants sur les apprentissages des élèves en enseignement de l'histoire, arrive à la même conclusion : les conceptions de l'histoire et de son enseignement ont un impact majeur sur la transposition du programme d'enseignement et au bout du compte, sur les apprentissages des apprenants. Les élèves que cet auteur a interviewés ont affirmé que leur enseignant avait influencé leur compréhension de l'histoire et qu'il les a aidés à améliorer leur connaissance du passé. D'autres élèves ont également confirmé que les classes d'histoire les ont amenés à être plus critiques et que cela les a poussés à avoir un questionnement sur leur vie, leurs gouvernants et leur propre société.

Ces considérations démontrent que certaines convictions théoriques ou didactiques peuvent soutenir ou freiner une implantation réussie d'un programme. Comme Moisan (2010) l'a également constaté, dans son travail sur les fondements épistémologiques des enseignants d'histoire, un programme de formation initiale et continue visant à actualiser des convictions idéologiques et didactiques des

enseignants et futurs enseignants est souhaitable afin de les convaincre, de façon durable, des modalités d'une formation citoyenne privilégiant la réflexion et la pensée critique. Les enseignants rencontrés ont confirmé qu'ils considèrent que le nouveau programme a été adopté sans avoir considéré de façon adéquate la procédure nécessaire pour préparer les enseignants à planifier et à implanter ce nouveau programme. Les enseignants qui étaient des professeurs d'«*Histoire*» et qui sont devenus des professeurs d'«*Histoire et éducation à la citoyenneté*» mentionnent que l'ajout explicite de la compétence 3 leur a été imposé et qu'ils le font sans profonde conviction. Les enseignants n'ont pas été préparés à travailler cette compétence et ceux qui le font, passent par leurs propres convictions, leurs propres initiatives.

De plus, les enseignants rencontrés déplorent les lacunes du matériel qu'ils utilisent et ils soulignent que les manuels scolaires sont davantage conçus pour l'enseignement de l'histoire. Parfois, c'est deux ou trois pages à la fin du chapitre où l'on invite à jeter un regard sur l'implication citoyenne. Afin de trouver des activités en lien avec la citoyenneté, certains thèmes exigent plus de recherches de la part des enseignants, ce qui les démotive parfois. Les enseignants rencontrés affirment que l'arrimage de certains thèmes avec l'éducation à la citoyenneté pose de sérieux problèmes et que les liens qu'ils arrivent à établir sont parfois tordus (commentaires de Lewis et Christian sur ce qu'ils font). Selon les constatations de deux enseignants qui ont participé à cette recherche, un bon nombre de leurs collègues n'intègre pas le travail de la troisième compétence dans leurs préoccupations, car ils jugent que c'est flou, compliqué et qu'ils n'ont pas le temps, ni les ressources pour le faire. Bien que ceci ne constitue pas un résultat de notre recherche, la non-adhésion de certains enseignants à l'esprit du programme mérite, à défaut d'être un objet de certitude, d'être au moins un objet de questionnement. Afin d'espérer un second souffle à ce qui se fait déjà, une formation initiale et continue ciblant les fondements, les approches et les liens entre le contenu historique et l'éducation à la citoyenneté est souhaitable. Cela permettrait d'impliquer évidemment un grand nombre d'enseignants et de

convaincre un bon nombre d'entre eux de travailler également d'autres dimensions de la citoyenneté afin de former des citoyens critiques, réflexifs et engagés dans le changement social. Les données de cette recherche laissent croire que la tendance est de se concentrer sur la citoyenneté responsable, laquelle est jugée prioritaire afin de promouvoir des valeurs communes et d'aménager un vivre-ensemble où les citoyens sont respectueux les uns des autres. Par ailleurs, bien que cette recherche apporte certains éléments d'éclairage sur les pratiques enseignantes en éducation à la citoyenneté, il n'en demeure pas moins que cette étude comporte des limites quant à la généralisation des résultats en raison de la taille de notre échantillon et qu'il est aussi accidentel. Il serait intéressant d'explorer davantage ce domaine en développement. Les paragraphes qui suivent résument les résultats obtenus et, après, nous présentons quelques idées qui pourraient alimenter les perspectives de recherche.

## 5.6 Synthèse des résultats

Explorer les pratiques en développement en éducation à la citoyenneté suppose de se concentrer effectivement sur ce qui se fait au quotidien dans une classe d'histoire. Décrire la façon dont les enseignants procèdent pour transposer le concept de citoyenneté en savoirs effectivement enseignés exige de les questionner, les rencontrer pour qu'ils puissent verbaliser leurs conceptions et leurs gestes. Nous avons opté pour la combinaison des deux procédés afin de documenter les pratiques enseignantes en histoire et éducation à la citoyenneté au premier cycle du secondaire.

Afin d'explorer les pratiques enseignantes, le sondage effectué lors du recrutement des participants visait à avoir au moins deux représentants des 3 catégories identifiées par Westheimer et Kahne (2004) comme visées possibles d'un projet d'éducation à la citoyenneté. Cependant, il convient de mentionner que cette catégorisation n'a pas fonctionné, car les pratiques constatées contredisent les prévisions. La vision politique des enseignants étant toujours située contextuellement (Chevallard, 2003) et

leurs convictions didactiques et leurs pratiques restant évolutives (Audigier, 1999), il est difficile de catégoriser les enseignants dans leur façon de voir les choses. Le questionnaire utilisé ne permet pas d'anticiper et de classer des enseignants selon la vision qu'ils portent du type de citoyen à former. Il est difficile de prédire l'orientation des pratiques d'un enseignant sur la base de ses réponses au questionnaire validé par Westheimer et Kahne (2004). Sur les six enseignants, seulement deux ont fourni des données conformes aux prédictions. Pour ce constat, l'impact de la taille et la nature accidentelle de l'échantillon ne sont pas connus.

Les enseignants rencontrés considèrent que le programme offre une bonne vision des dimensions à traiter en éducation à la citoyenneté. Contrairement aux inquiétudes annoncées en problématique relatives aux faibles indications pour opérationnaliser le programme d'éducation à la citoyenneté (Lefrançois, 2004 ; McAndrew, 2006), les enseignants rencontrés se réfèrent régulièrement au programme pour se situer dans la progression des apprentissages. Ils s'y réfèrent également pour se renseigner sur les différentes composantes de la compétence et les différents objets d'enseignement à travailler afin d'espérer une construction réussie de la compétence citoyenne. La lacune notée du programme est l'absence des balises pour les liens à établir entre les contenus historiques et les objets d'éducation à la citoyenneté. Par contre, les manuels scolaires, qui d'habitude sont censés accaparer l'attention des enseignants dans l'exercice de la transposition didactique (Larose & Ratté, 2001 ; Lebrun, 2001), semblent perdre leurs privilèges dans le domaine de l'éducation à la citoyenneté. Même si certaines études démontrent qu'en enseignement de l'histoire, aux yeux des enseignants, les manuels scolaires incarnent la vérité historique (Charland, 2003 ; Lefrançois, Éthier & Demers, 2010 ; Thériault, 2008), les enseignants rencontrés affirment ne pas porter ce regard admirateur sur les contenus des manuels lorsqu'ils ont à planifier les activités d'éducation à la citoyenneté. Les éléments d'actualité, ce qu'ils lisent dans les journaux et les reportages des chaînes de télévision constituent la principale source. Cependant, ceci peut résulter d'un biais de désirabilité sociale. Il



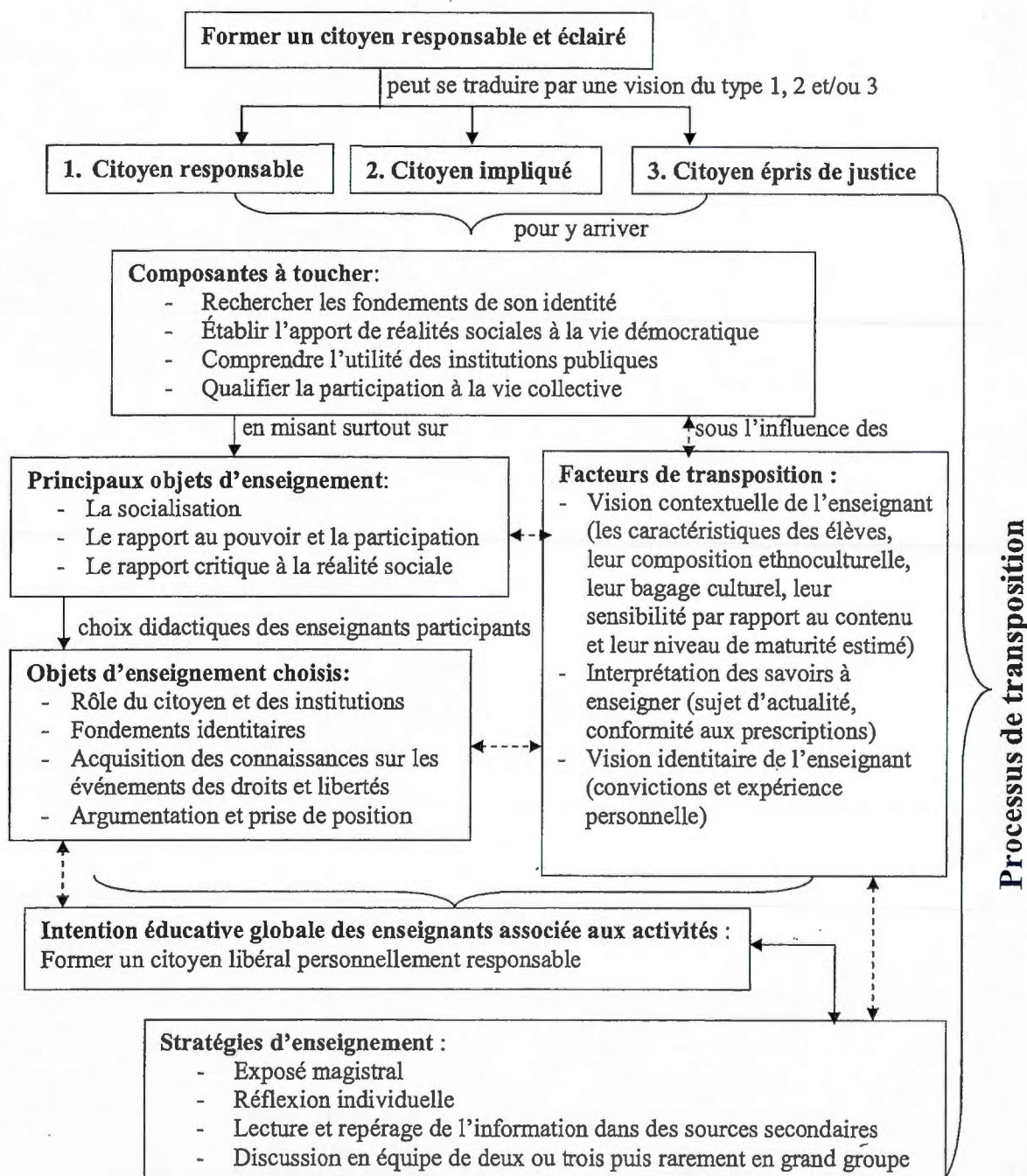
faudrait explorer comment ils préparent leurs cours, la place et l'usage du manuel, car celui-ci peut aider à structurer l'année ou à inspirer certains contenus et activités d'enseignement.

S'agissant des facteurs de transposition qui entrent en jeu lorsqu'un enseignant planifie des activités d'éducation à la citoyenneté, les trois sources du rapport au savoir soient la vision identitaire de l'enseignant, sa vision de son contexte d'intervention et son interprétation des savoirs à enseigner (voir figure 5) sont mises à contribution, mais les données de cette recherche indiquent que la vision contextuelle de l'enseignant semble prendre le dessus des autres. Les caractéristiques des élèves, leur composition ethnoculturelle ainsi que leur bagage culturel inspirent davantage les enseignants dans le choix des objets d'enseignement. La sensibilité des élèves, leurs réactions anticipées et l'appréciation de leur niveau de maturité poussent les enseignants à sélectionner et à abandonner certains thèmes au profit des autres. Cependant, il convient de mentionner que le débat sur le programme d'histoire et éducation à la citoyenneté (qui s'est déroulé au printemps-été 2006 dans les médias du Québec) trouve écho chez certains enseignants du secondaire. Ceux-ci éprouvent un déchirement entre le multiculturalisme et l'interculturalisme et estiment que le programme privilégie le fédéralisme au détriment du nationalisme québécois.

Au sujet des aspects de la citoyenneté que les enseignants souhaitent développer davantage, la socialisation se place au premier plan. Dans les activités qu'ils proposent aux élèves, la réflexion et le travail sur les fondements du bon citoyen, son rôle et sa place dans la société occupent une majeure partie de l'intervention. Comme l'a constaté Moisan (2010) dans sa recherche, les enseignants insistent davantage sur la 1. Les objets d'enseignement en lien avec le rapport au pouvoir et la participation sont aussi présents avec une faible fréquence par rapport à la socialisation. Par contre, les activités reliées au rapport critique de la réalité sociale sont presque rares. La figure qui suit permet d'avoir une vision synthétique des résultats de cette recherche.



Figure 10 : Concept de citoyenneté et pratiques enseignantes



Le processus de transposition des objets d'enseignement est une opération mentale et c'est pour cela qu'il est difficile d'illustrer ce processus de pensée par des indicateurs concrets. À la manière de Saint-Onge (1993), il constitue une face cachée de l'enseignement. La description que nous avons présentée dans cette recherche provient d'une opération de déduction et tient compte des manifestations de ce processus à travers les activités proposées aux élèves et les déclarations des enseignants sur leurs décisions didactiques et les critères de choix des activités. Ainsi, les résultats de cette recherche nous permettent d'identifier qu'en matière d'éducation à la citoyenneté, la vision de l'enseignant de son contexte d'intervention le pousse à privilégier certains objets d'enseignement au détriment d'autres. Au second plan, se trouve son interprétation des savoirs à enseigner. Les déclarations des enseignants rencontrés soutiennent qu'ils se fient davantage à l'actualité et à tout ce qui se passe dans leur vie quotidienne plutôt qu'aux transpositions contenues dans les manuels. La vision identitaire n'a pas été assez soulignée, mais il est évident, à partir des propos de certains enseignants, que les convictions et l'expérience personnelle ne sont pas sans influence dans cet exercice de transposition.

Les résultats de la recherche montrent que l'intention éducative prescrite dans le programme se trouve simplifiée par les enseignants dans leur transposition du concept de citoyenneté. Plutôt que de chercher à former des citoyens responsables et éclairés, ils visent à former des citoyens libéraux personnellement responsables. L'aspect de citoyen éclairé semble être minimisé et cela se traduit dans leurs pratiques enseignantes où l'objet général du rapport critique à la réalité sociale ne reçoit pas l'attention requise. Les élèves font des discussions en équipe mais il s'agit de s'entraider pour repérer la bonne réponse sans réelle confrontation d'idées. Pour les modèles didactiques en éducation à la citoyenneté, l'exposé-récit (Bouhon, 2009) garde encore sa place pour certains enseignants, mais dans les classes observées, il se trouve de plus en plus réduit à la précision des consignes et des concepts. Loin de prétendre que l'exploration faite est suffisante, d'autres recherches sont souhaitables.

### 5.7 Les perspectives de recherche

Les recherches antérieures sur l'éducation à la citoyenneté ont privilégié, comme objet d'investigation, les représentations sociales des enseignants sur l'histoire, sur l'éducation à la citoyenneté et les pratiques déclarées des enseignants. La présente recherche avait pour but d'explorer le processus de transposition didactique du concept de citoyenneté à travers les pratiques des enseignants d'histoire au premier cycle du secondaire. Les facteurs de transposition et les arguments didactiques des enseignants pour choisir les objets d'enseignement et d'apprentissage ont été relevés. L'exploration des pratiques s'est réalisée en fonction des pratiques déclarées et observées, ce qui constitue d'ailleurs une force de cette étude, car ces deux angles permettent une triangulation des données. De plus, un portrait des pratiques des enseignants participant à cette recherche est présenté, ce qui constitue un échantillon des pratiques en développement dans les salles de classe d'éducation à la citoyenneté.

Cependant, le portrait des pratiques enseignantes reste partiel et fortement influencé par la démarche méthodologique utilisée dans la présente recherche. D'une part, cette recherche ne s'intéresse qu'aux pratiques enseignantes sans égard aux réactions des élèves, alors qu'on sait que leurs comportements interviennent dans le processus de transposition des objets d'enseignement et qu'ils modulent évidemment les pratiques enseignantes en salle de classe. D'autre part, il n'a pas été question d'évaluer ni d'apprécier les bonnes et les mauvaises pratiques en fonction des objectifs d'apprentissage visés. Par exemple, l'impact des pratiques enseignantes sur le développement de la conscience citoyenne chez les élèves est un élément absent de la présente recherche. Les données et les résultats obtenus s'inscrivent dans une préoccupation d'exploration et relèvent plus d'une dynamique de description que de certitude. Une recherche visant à identifier des stratégies gagnantes en éducation à la citoyenneté serait la bienvenue afin de mieux outiller les enseignants dans cette action.

L'échantillon de cette recherche est constitué de six enseignants volontaires qui enseignent l'histoire et l'éducation à la citoyenneté au premier cycle du secondaire. Ces enseignants ont accepté de nous accueillir dans leurs classes et de nous laisser utiliser notre caméra pour la collecte de données. S'ils ont accepté de participer, c'est qu'ils voulaient contribuer et aider à l'avancement des connaissances dans ce domaine et qu'ils sont confiants et convaincus de ce qu'ils font. La plupart de celles et ceux qui ont refusé de participer disaient ne pas maîtriser encore l'esprit et le bien-fondé de la compétence 3. L'échantillon de cette recherche représente donc une partie de la population enseignante à l'étude en fonction de cette bonne volonté de participer et de cette vision positive d'eux-mêmes, sûrs d'avoir de bonnes pratiques enseignantes. Ceci constitue une limite importante quant à la généralisation des résultats, car les données recueillies auraient été représentatives de ce qui se fait si celles ou ceux qui ne comprennent pas le bien-fondé de la compétence 3 avaient accepté de décrire ce qu'ils font. Une étude utilisant d'autres types d'échantillons serait souhaitable afin d'avoir un portrait d'un plus large échantillon de pratiques en développement.

Nul doute que les résultats de cette recherche ouvrent la porte à d'autres questionnements en lien avec l'objet d'étude. D'autres recherches pourraient se concentrer sur le processus de transposition et plus particulièrement sur l'arrimage entre les contenus d'enseignement historique et l'éducation à la citoyenneté. La complémentarité des résultats de cette recherche avec ceux des recherches antérieures révèle un besoin de poursuivre une exploration et une description des pratiques enseignantes afin d'enrichir le corpus de connaissances dans ce domaine. De telles recherches enrichiraient la connaissance des conditions dans lesquelles s'applique le projet de formation des citoyens responsables et éclairés. Il serait également intéressant de documenter le processus de transposition interne réalisé par les élèves sur les objets d'éducation à la citoyenneté qui leur sont présentés. L'ensemble des caractéristiques associées au processus de transposition interne permettrait d'être

informé sur l'impact de certaines pratiques enseignantes sur les apprentissages des élèves. Une telle recherche permettrait de savoir s'il existe des stratégies gagnantes dans ce domaine. Des études qui s'intéressent à ce qui se passe dans des classes d'éducation à la citoyenneté sont rares (McCowan, 2008). Il faudrait d'autres études pour examiner la façon dont le projet d'éduquer à la citoyenneté peut s'appliquer dans des classes non seulement d'histoire, mais aussi d'autres disciplines. Rappelons que cette visée éducative est transdisciplinaire et que toutes les matières doivent y contribuer.

La construction d'une conscience citoyenne chez les élèves exige une prise en considération de toutes les dimensions de la citoyenneté. Les résultats de la présente recherche démontrent que les qualités reliées à la citoyenneté responsable sont davantage travaillées alors qu'un citoyen actuel d'une société démocratique a besoin d'autres dispositions lui permettant de s'impliquer et de s'engager dans la vie de sa communauté avec une attitude réflexive et critique de sa réalité quotidienne. Des approches didactiques, des méthodes, des stratégies pour un développement harmonieux de toutes les dimensions de la citoyenneté restent un chantier non déblayé par les chercheurs. Des recherches qui se concentreraient sur des scénarios permettant de prendre en considération l'une ou l'autre dimension de la citoyenneté favoriseraient le développement d'une didactique de l'éducation à la citoyenneté. Le ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport du Québec essaie d'épauler les enseignants à mettre en pratique ce projet en développant des documents de référence pour la progression des apprentissages (MELS, 2008), en fournissant un cadre d'évaluation des apprentissages et notamment la compétence citoyenne (MELS, 2010), mais le souhait des enseignants est de trouver un document plus fonctionnel comme un instrument permettant d'apprécier l'une ou l'autre dimension de la citoyenneté. Du cadre d'évaluation, on devrait arriver à des cadres d'interprétation des réalités historiques à l'étude. En ce sens, des programmes de recherche-action et de recherche collaborative s'avèrent indispensables.



Le MELS (2008) met à la disposition des enseignants des documents qui les aident à planifier des activités en tenant compte de la progression des apprentissages. Il serait profitable que des recherches permettent également de bâtir des modèles de progression afin d'aider les enseignants à concevoir des activités correspondant au niveau du développement de la pensée critique des élèves. Les enseignants rencontrés préfèrent ne pas aborder certains aspects de l'éducation à la citoyenneté comme des enjeux sociaux dépassant la sphère privée des élèves en considérant que ces derniers ne sont pas encore matures. L'état actuel des recherches ne permet pas de savoir jusqu'à quel point on peut pousser chaque niveau des élèves dans la démarche de construction de la conscience citoyenne. Les enseignants sont déjà conscients qu'il faut donner des connaissances de base servant de fondation et de moteur au développement de la compétence citoyenne, il est temps de les épauler pour avoir de bonnes idées, des outils permettant d'aider les élèves à mobiliser les connaissances acquises. La pensée critique ayant plusieurs composantes (Gagnon, 2010), des idées sur la nature de la progression de l'élève dans la construction de l'empathie historique, l'intérêt pour les enjeux sociaux, etc., contribueraient à encourager les enseignants qui se sentent inquiets et désorientés lorsqu'ils doivent aborder des contenus visant le développement de la pensée critique.

Cette recherche a permis d'identifier également qu'il existe plusieurs initiatives qui s'inscrivent dans un projet d'éducation à la citoyenneté. Il existe des écoles qui favorisent l'exercice de la citoyenneté par des activités spécifiques comme le fonctionnement démocratique du conseil étudiant, l'implication des élèves dans des services communautaires et l'organisation des séances de débat et de réflexion critique des élèves autour des enjeux qui les concernent. Ce genre d'initiatives mérite d'être étudié par les chercheurs afin d'identifier leur relation et leur impact sur la construction de la conscience citoyenne.

## CONCLUSION

Cette recherche revenait sur le processus de transposition des savoirs à enseigner en savoirs effectivement enseignés en salle de classe. Dans une chaîne qui caractérise ce processus, la recherche s'est concentrée sur le travail de l'enseignant à l'étape de la transposition interne. Le travail des concepteurs des programmes ou d'autres experts, ainsi que celui qu'effectuent les élèves sur les savoirs enseignés, n'ont pas été pris en considération. Il s'agissait de décrire le travail de l'enseignant, de s'informer sur les motifs de ses choix didactiques, les arguments qui lui font penser qu'il agit rationnellement, les facteurs et les contraintes externes et internes reliés à cette démarche. La recherche s'est concentrée particulièrement sur le processus de transformation et d'adaptation des contenus d'enseignement lorsqu'un enseignant doit aider les élèves à construire leur conscience citoyenne. Ce travail, qui exige une vigilance épistémologique et un arrimage entre les contenus historiques et l'éducation à la citoyenneté, s'inscrit dans les orientations de la dernière réforme des programmes de formation en enseignement secondaire (MEQ, 2004). En complémentarité des enseignants des autres disciplines, un enseignant d'HEC est invité à aider ses élèves à construire leur conscience citoyenne à l'aide de l'histoire (compétence disciplinaire 3 au premier cycle du secondaire). Notre objet de recherche était d'explorer comment se réalisent cet arrimage et cette transposition afin de décider des savoirs à proposer aux élèves. La description de ce processus se fait par l'entremise des pratiques didactiques des enseignants d'histoire. Ces pratiques ont servi de cas à l'étude pour analyser ce processus de transposition et pour identifier les arguments didactiques à la base des choix des enseignants.

Les recherches antérieures sur les pratiques enseignantes en éducation à la citoyenneté ont privilégié les représentations sociales (Bouhon, 2009 ; Evans, 1990, 2006 ; Moisan, 2010 ; Van Hover & Yeager 2007) et les pratiques déclarées des

enseignants (Déry, 2008 ; Oulton, Day, Dillon & Grace, 2004) comme objet d'investigation. Les élèves sont également mis à contribution pour trianguler les données ou explorer leur transposition (Brooks, 2011). L'originalité de la présente recherche est d'explorer l'objet d'étude avec des regards croisés, c'est-à-dire combiner les pratiques déclarées et constatées, et de les compléter par une recherche documentaire. L'idée est d'assurer une triangulation des données et de viser une saturation des données en fonction des objectifs de la recherche.

Une seule question guide cette recherche. Il est question d'investiguer sur la façon dont se transpose le concept de citoyenneté dans les pratiques des enseignants d'HEC au premier cycle du secondaire. Afin de trouver des réponses à cette question, quatre objectifs orientaient cette recherche : (1) décrire les pratiques déployées par les enseignants pour travailler le concept de citoyenneté ; (2) identifier les arguments didactiques liés à leurs choix ; (3) selon le type de citoyen que l'enseignant veut former, analyser comment le concept de citoyen est transposé et (4) identifier les contraintes internes et externes perçues par les enseignants dans l'opérationnalisation de leurs choix didactiques. Cette exploration, allant même jusqu'à constater ce qui se fait dans les classes d'éducation à la citoyenneté, s'avérait nécessaire, car les données disponibles montrent que de telles recherches sont rares (Audigier, 2006, McCowan, 2008). La mission d'aider les élèves à construire leur conscience citoyenne à l'aide de l'histoire étant explicitement exprimée avec la réforme des programmes, il fallait s'informer des pratiques en développement.

Cette recherche est exploratoire et vise à décrire les pratiques en développement en éducation à la citoyenneté. Notre échantillon n'est pas représentatif, car nous avons seulement rejoint un échantillon accidentel de six enseignants. Par contre, nous avons tenu à inclure les différentes visions de la citoyenneté et un questionnaire sur la typologie de ces visions (Westheimer & Kahne, 2004) a été administré afin d'avoir des représentants de chaque catégorie. Nous espérons avoir atteint la saturation des

données grâce aux quatre techniques combinées de collecte de données : questionnaire, observation en classe, entretien d'explicitation et analyse documentaire. La confrontation des pratiques déclarées aux pratiques observées a permis une triangulation des données. Les résultats présentés sont, à notre avis, des points de repère pour avoir une idée de ce qui se passe dans des classes d'éducation à la citoyenneté. Il va de soi que le sujet est loin d'être épuisé et que d'autres démarches de recherche peuvent être entreprises pour compléter et préciser le portrait des pratiques enseignantes en éducation à la citoyenneté.

En 2005, avec l'arrivée du nouveau programme de formation au premier cycle du secondaire au Québec, les enseignants d'histoire ont reçu le mandat d'aider les jeunes à construire leur conscience citoyenne à l'aide des contenus d'enseignement d'histoire. Les six enseignants rencontrés ont compris le sens de la tâche et, dans leur travail quotidien, chacun essaie, à sa manière, de transposer le concept de citoyenneté en activités de classe touchant la troisième compétence disciplinaire du programme. En fonction de l'expérience sociale et politique, des convictions, de la vision du type de citoyen que l'enseignant souhaite former, il prépare et oriente les activités proposées aux élèves dans une perspective correspondante à sa vision. Cependant, comme il existe une différence entre les déclarations et les actions, les données observées dans les pratiques des enseignants contredisent les données et les catégories identifiées à l'aide du questionnaire de sondage sur la vision des types de citoyens à former (voir appendice D). La tendance générale des enseignants, c'est-à-dire pour cinq répondants sur six, est de promouvoir les qualités reliées à la citoyenneté responsable. Ils misent beaucoup sur un citoyen libéral personnellement responsable (Moisan, 2010) et trouvent qu'un bon citoyen devrait être autonome, respectueux et jouer son rôle en assurant son bonheur personnel. La dimension individuelle de l'action citoyenne est davantage soutenue au détriment de la dimension sociale. Un bon citoyen ne privilégie pas seulement ses intérêts, mais il doit aussi être au service de sa communauté et de sa nation, voire le monde entier, idéalement ! Les deux autres

répondants privilégient la participation dans la vie sociale et communautaire. Un bon citoyen doit poser des gestes, s'informer et informer les autres. Ces différentes convictions transparaissent dans les activités proposées aux élèves et dans les évaluations de l'acquisition de la compétence. Bien que la finalité de l'éducation à la citoyenneté soit celle de former des citoyens qui font preuve d'une préoccupation pour les problèmes sociaux en s'attaquant aux inégalités et aux injustices (MELS, 2006), l'interprétation des enseignants s'écarte de cet esprit du programme. Dans leurs discours, ils ont une vision négative des institutions publiques et de la vie politique. Pourtant, les exemples de soulèvement populaire en Tunisie et en Égypte au début de l'année 2011 peuvent servir de référence afin d'entretenir l'importance de développement de cette composante citoyenne. À les entendre, ils semblent douter du pouvoir des citoyens face aux manigances de la classe politique. Même si l'école est incapable à elle seule de régler les problèmes des injustices dont les causes lui sont extérieures, il n'est pas vain de sensibiliser les jeunes à ces enjeux, à leur rôle et à l'impact de l'action citoyenne dans l'idée d'espérer un changement une fois que la zone d'acceptabilité serait élargie.

Malgré les bonnes intentions des enseignants dans la planification des activités, les résultats de la recherche montrent que certains enseignants improvisent souvent les activités d'éducation à la citoyenneté et que cette action est parfois réduite à un enseignement occasionnel. D'autres, qui essaient de planifier et d'arrimer les activités d'éducation à la citoyenneté aux contenus d'enseignement de l'histoire, déclarent que pour certains thèmes, les liens sont difficiles à établir et souhaitent être épaulés afin d'éclaircir cet arrimage. Lorsqu'ils planifient ces activités, plusieurs facteurs entrent en jeu et influencent leur choix des objets d'enseignement. Les résultats montrent que leur transposition didactique du concept de citoyenneté est influencée par la vision qu'ils ont de la composition ethnoculturelle du groupe-classe qu'ils ont, le niveau de difficulté des élèves, leur appréciation du niveau de développement global atteint (maturité), le contexte sociopolitique et les sujets



d'actualité. La diversité culturelle reste par ailleurs un facteur important dans ce processus de transposition puisqu'elle pousse les enseignants à écarter certains thèmes jugés controversés de peur de perdre ou d'offenser certains sous-groupes d'élèves.

Comme énoncé dans le programme, la formation du futur citoyen responsable, impliqué et s'intéressant aux problèmes sociaux, requiert la contribution de chacun des intervenants de l'école. Malgré le fait qu'un enseignant d'histoire ait un mandat bien ciblé avec le développement de la troisième compétence de la discipline, les autres enseignants doivent contribuer au développement de la réflexion et de l'esprit critique des élèves dans leurs disciplines respectives. L'école dans son contexte global devrait incarner une microsociété démocratique et servir alors de lieu d'exercice de la citoyenneté. Néanmoins, les déclarations des enseignants rencontrés soutiennent que la collaboration pour cette finalité éducative reste au plus bas niveau et que chacun procède à sa manière sans synergie apparente (voir détail à la figure 9). Le programme est resté vague quant à la contribution de chaque acteur pour former des citoyens responsables et éclairés et les données recueillies n'offrent aucun indice sur la prise en charge de cette compétence transdisciplinaire par les différents intervenants de l'école. Quelques écoles ont des projets éducatifs qui soutiennent le développement de cette compétence, mais l'impact de ces différentes initiatives est encore méconnu. La qualité de la formation reçue en éducation à la citoyenneté varie d'une école à l'autre, d'une classe à l'autre dans une même école.

Alors que le consensus est obtenu sur la nécessité de former des citoyens responsables et éclairés, et que la volonté du gouvernement du Québec à travers son programme de formation va dans cette direction, la transposition didactique des objets d'enseignement souffre d'un manque de cadre de référence. Nos résultats invitent à outiller les enseignants, en plus de leur fournir un cadre sur la progression et l'évaluation des apprentissages, d'un cadre pour l'arrimage des différents thèmes à

l'éducation à la citoyenneté et des instruments pour apprécier la progression des apprentissages.

Par ailleurs, il est important de souligner l'effort de certains enseignants et de les encourager dans leur conviction de former des citoyens responsables et éclairés. Dans la littérature populaire, il existe assez d'adages, de dictons et de proverbes qui soulignent l'impact d'une contribution individualisée à une œuvre collective. Un effort pour aider les jeunes à construire leur conscience citoyenne, si petit soit-il pour remédier à la réalité sociale dominée par des injustices et des inégalités sociales, peut faire la différence. Des projets innovateurs sont toujours marqués par des résistances, mais seule la détermination de certains membres de la société permet d'accroître la zone d'acceptabilité des projets.

## RÉFÉRENCES

- Apple, M. W. (2000). *Official Knowledge : democratic education in a conservative age*. New York: Routledge.
- Arborio, A-M. (2005). *L'observation directe* (2<sup>e</sup> éd.). Paris: Armand Colin.
- Astolfi, J.-P., Darot, É., Ginsburger-Vogel, Y., & Toussaint, J. (1997). *Mots-clés de la didactique des sciences: repères, définitions*. Paris: De Boeck.
- Audigier, F. (1999). *L'éducation à la citoyenneté: synthèse et mise en débat*. Paris: Institut national de recherche pédagogique.
- Audigier, F. (2000). *Stratégies pour une éducation civique au niveau de l'enseignement primaire et secondaire. Guide méthodologique*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Audigier, F. (2002). L'éducation à la citoyenneté à la recherche de présences effectives. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 24(3), 451-464.
- Audigier, F. (2006). L'éducation à la citoyenneté aux prises avec la forme scolaire. Dans Y. Lenoir, C. Xypas, & C. Jamet (Éd.), *École et citoyenneté: un défi multiculturel* (p. 81-96). Paris: Armand Colin.
- Audigier, F., & Maribeau, L. (1988). *Savoirs enseignés-savoirs savants: Troisième rencontre nationale sur la didactique de l'histoire, de la géographie et des sciences économiques et sociales, 2, 3 et 4 mars 1988: actes du colloque*. Paris: INRP.
- Bain, D. (1997). La «scolarisation» du savoir: un dérapage inévitable de la transposition didactique? *Éducation et recherche*, 19(1), 8-28.
- Bardin, L. (2007). *L'analyse de contenu*. Paris: PUF.
- Barton, K. C., & Levstik, L. S. (2004). *Teaching History for the Common Good*. Mahwah, N.J: Lawrence Erlbaum Associates.
- Beauchesne, A., & Hensler, H. (1998). Étude du raisonnement pédagogique mis en œuvre dans la planification de leçons en formation initiale au secondaire. Dans C. Gervais, C. Garant, F. Gervais, & C. Hopper (Éd.), *Formation des maîtres, entre cours et stages...un partenariat INTRA-universitaire?* (p. 73-85). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Bédard, K., & Dumais-Lévesque, J. (2009). Le difficile passage à la pratique: témoignages d'enseignantes. *Bulletin «Formation et Profession»*, 16(1), 36-37.
- Bédard-Hô, F., & Richard, F. (2001). *Avis au ministre de l'éducation sur l'approbation du programme de formation de l'école québécoise (deuxième et troisième cycles)*. Québec: Commission des programmes d'études. Consulté de [http://www.cpe.gouv.qc.ca/avis\\_prog23.htm](http://www.cpe.gouv.qc.ca/avis_prog23.htm)
- Bisaillon, R., & Demers, L. (1996). *Les États généraux sur l'éducation, 1995-1996: rénover notre système d'éducation: dix chantiers prioritaires / rapport final de la Commission des États généraux sur l'éducation*. Québec: Commission des États généraux sur l'éducation. Consulté de <http://www.mels.gouv.qc.ca/ETAT-GEN/RAPFINAL/Tmat.htm>

- Bkouche, R. (1999). De la transposition didactique. Consulté de <http://casemath.free.fr/divers/tribune/didactic.pdf>
- Blais, A., & Durand, C. (1998). Le sondage. Dans B. Gauthier (Éd.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (p. 357-398). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Boisvert, Y., Hamel, J., & Molgat, M. (2000). *Vivre la citoyenneté : identité, appartenance et participation*. Montréal: Liber.
- Børhaug, K. (2008). Educating voters: political education in Norwegian upper-secondary schools. *Journal of Curriculum Studies*, 40(5), 579-600.
- Bouhon, M. (2009). *Les représentations sociales des enseignants d'histoire relatives à leur discipline et à son enseignement*. Thèse inédite, Université Catholique de Louvain-La-Neuve, Louvain-La-Neuve.
- Bourgeault, G. (2005). Quelle éducation ? Pour quelle cité ? Éléments de réflexion pour un débat sur l'éducation à la citoyenneté. Dans A. Duhamel & F. Jutras (Éd.), *Enseigner et éduquer à la citoyenneté* (p. 135-149). Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Bouvier, F. (2008). La didactique de l'histoire et éducation à la citoyenneté. Dans F. Bouvier & M. Sarra-Bournet (Éd.), *L'enseignement de l'histoire au début du XXI<sup>ème</sup> siècle* (p. 82-94). Québec: Éditions Septentrion.
- Bressoux, P. (1994). Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres. *Revue française de pédagogie*, (108), 91-137.
- Bressoux, P., Bru, M., Altet, M., & Leconte-Lambert, C. (1999). Diversité des pratiques d'enseignement à l'école élémentaire. *Revue française de pédagogie*, (126), 97-110.
- Brisson, E., Brisson, J.-P., Vernant, J.-P., & Vidal-Naquet, P. (2000). *Démocratie, citoyenneté et héritage gréco-romain*. Paris: Éditions LIRIS.
- Brooks, S. (2011). Historical Empathy as Perspective Recognition and Care in One Secondary Social Studies Classroom. *Theory and Research in Social Education*, 39(2), 166-202.
- Bru, M. (2002). Pratiques enseignantes : des recherches à conforter et à développer. *Revue française de pédagogie*, (138), 63-73.
- Cardin, J.-F. (2004). Le nouveau programme d'histoire au secondaire: le choix d'éduquer à la citoyenneté. *Bulletin «Formation et Profession»*, 10(2), 44-48.
- Carnus, M.-F. (2002). Une approche didactique du processus décisionnel de l'enseignant d'EPS. Dans P. Venturine, C. Amade-Escot, & A. Terrisse (Éd.), *Étude des pratiques effectives : l'approche des didactiques* (p. 83-92). Grenoble: La pensée sauvage.
- Charland, J.-P. (2003). *Les élèves, l'histoire et la citoyenneté*. Sainte-Foy: Presses de l'Université Laval.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir : éléments pour une théorie*. Paris: Anthropos.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique du savoir savant au savoir enseigne*. Grenoble La Pensée sauvage.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné suivie d'un exemple de la transposition didactique* (2<sup>e</sup> éd.). Grenoble: La pensée sauvage.

- Chevallard, Y. (1994). Les processus de transposition didactique et leur théorisation. Dans G. Arsac, Y. Chevallard, J.-L. Martinand, & A. Tiberghien (Éd.), *La transposition didactique à l'épreuve* (p. 135-180). Paris: La pensée sauvage.
- Chevallard, Y. (2003). Approche anthropologique du rapport au savoir et didactique des mathématiques. Dans S. Maury & M. Caillot (Éd.), *Rapport au savoir et didactiques* (p. 81-104). Paris: Fabert.
- Clanet, J. (2005). Contribution à l'étude des pratiques d'enseignement : caractérisation des interactions maître-élève(s) et performances scolaires. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, (14), 11-28.
- Conne, F. (1986). *La transposition didactique à travers l'enseignement des mathématiques en première et deuxième année de l'école primaire*. Université de Genève.
- Dalongeville, A. (2001). *L'image du Barbare dans l'enseignement de l'histoire. Une expérience de l'altérité*. Paris: L'Harmattan.
- Darling - Hammond, L. (1998). Teachers and teaching : Testing hypotheses from a National Commission Report. *Educational Researcher*, 27(1), 5-15.
- De Landsheere, G. (1986). *La recherche en éducation dans le monde*. Paris: Presses universitaires de France.
- Delors, J. (1995). *L'éducation, un trésor est caché dedans*. Paris: Éditions Unesco.
- Demers, S., Lefrançois, D., & Éthier, M.-A. (2010). Un aperçu des écrits publiés en français et en anglais depuis 1990 à propos de recherches en didactique sur le développement de la pensée historique au primaire. Dans J.-F. Cardin, M.-A. Éthier, & A. Meunier (Éd.), *Histoire, musées et éducation à la citoyenneté* (p. 213-245). Québec: Éditions Multimondes.
- Demol, J.-N. (2000). *Histoire et citoyenneté en formation : alternance II*. Paris: L'Harmattan.
- Déry, C. (2008). *Étude des conditions du transfert, du contexte scolaire au contexte extrascolaire, d'un mode de pensée d'inspiration historique chez des élèves du 3e cycle primaire*. Thèse inédite, Université du Québec à Montréal.
- Dessus, P., & Carpanèse, J.-Y. (2003). Référence au savoir et aux connaissances dans une séquence d'enseignement en éducation civique. *Revue des sciences de l'éducation*, 29(3), 609-628.
- Donnay, J., & Bru, M. (2002). *Recherches, pratiques et savoirs en éducation*. Bruxelles: De Boeck.
- Duhamel, A. (2005). On ne naît pas citoyen, on le devient. Dans A. Duhamel & F. Jutras (Éd.), *Enseigner et éduquer à la citoyenneté*. Sainte-Foy: Les Presses de l'Université Laval.
- Duhamel, A., & Jutras, F. (Éd.). (2005). *Enseigner et éduquer à la citoyenneté*. Collection La Vie dans la classe. Ste-Foy: Presses de l'Université Laval.
- Dunkin, M. J. (1986). Concepts et modèles dans l'analyse des processus d'enseignement. Dans M. Crahay & D. Lafontaine (Éd.), *L'art et la science de l'enseignement*. Bruxelles: Labor.
- Duquet, D., & Audet, C. (1998). *Éduquer à la citoyenneté*. Sainte-Foy: Conseil supérieur de l'éducation.



- Durand, C. (2002). L'échantillonnage et la gestion du terrain. Consulté de <http://www.mapageweb.umontreal.ca/durandc/Enseignement/MethodesDeSondage/Echantillon.pdf>
- Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris: Presses universitaires de France.
- Éthier, M.-A. (2001). *Activités et contenus des ouvrages scolaires québécois d'histoire générale (1985-1999) relatifs aux causes de l'évolution démocratique*. Université de Montréal, Montréal.
- Éthier, M.-A. (2004). Réflexivité en histoire et éducation à la citoyenneté. Dans R. Pallascio, M.-F. Daniel, & L. Lafortune (Éd.), *Pensée et réflexivité : Théories et pratiques* (p. 53-71). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Éthier, M.-A. (2007). Apprendre à exercer sa citoyenneté. *Traces*, 45(1), 36-39.
- Éthier, M.-A., & Lefrançois, D. (2007). Éduquer à la citoyenneté délibérative : le défi d'exercer un leadership sociopolitique pour rectifier les inégalités à l'école et en démocratie. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 42(3), 355-391.
- Éthier, M.-A., & Lefrançois, D. (2009). L'histoire et l'éducation à la citoyenneté : quelle citoyenneté est promue par les nouveaux programmes d'histoire? *Formation et profession*, 16(1), 25-28.
- Éthier, M.-A., & Lefrançois, D. (2010). Scolarité et diversité culturelle au Québec. *Textes et documents pour la classe*, (1005), 22-23.
- Éthier, M.-A., Demers, S., Lefrançois, D., Déry, C., Cardin, J.-F., & Moisan, S. (2010). Consommer et subir ou penser et agir: quelles fins et quels moyens pour l'enseignement de l'histoire? *Enjeux de l'univers social*, 6(1), 33-34.
- Evans, M. (2006). Educating for Citizenship: What Teachers Say and What Teachers Do. *Canadian Journal of Education*, 29(2), 410-435.
- Evans, R. (1990). Teacher Conceptions of History Revisited: Ideology, Curriculum, and Student Belief. *Theory and research in social education*, 18(2), 101-38.
- Faïta, D., & Maggi, B. (2007). *Un débat en analyse du travail : deux méthodes en synergie dans l'étude d'une situation d'enseignement*. Toulouse: Octares.
- Finley, M. I. (1976). *Démocratie antique et démocratie moderne*. Paris: Éditions Payot.
- Gagnon, M. (2010). Regards sur les pratiques critiques manifestées par des élèves de quatrième année du secondaire dans le cadre de deux activités d'apprentissage par problèmes menées en classe d'histoire au Québec. Dans J.-F. Cardin, M.-A. Éthier, & A. Meunier (Éd.), *Histoire, musées et éducation à la citoyenneté* (p. 159-181). Québec: Éditions Multimondes.
- Galichet, F. (1998). *L'éducation à la citoyenneté*. Paris: Anthropos.
- Galichet, F. (2005). *L'école, lieu de citoyenneté*. Issy-les-Moulineaux: ESF.
- Genelot, S., & Tupin, F. (2003). Dynamiques de classe et efficacité scolaire. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, (10), 109-130.
- Gudmundsdottir, S. (1990). Values in pedagogical content knowledge. *Journal of Teacher education*, 41(3), 44-52.
- Hess, D.-E. (2005). How do teachers' political views influence teaching about controversial issues? *Social Education*, 61(1), 47-48.

- Hess, D.-E. (2008). Controversial issues and democratic discourse. Dans L. S. Levstik & C. A. Tyson (Éd.), *Handbook of Research in Social Studies* (p. 124-136). New York: Routledge.
- Inchauspé, P. (2007). *Pour l'école : Lettres à un enseignant sur la réforme des programmes*. Montréal: Liber.
- Javeau, C. (1990). *L'enquête par questionnaire : Manuel à l'usage du praticien* (4<sup>e</sup> éd.). Bruxelles: Éd. d'Organisation.
- Johsua, S. (1996). Le concept de transposition didactique n'est-il propre qu'aux mathématiques? Dans C. Raisky & M. Caillot (Éd.), *Au-delà des didactiques, le didactique. Débats autour de concepts fédérateurs* (p. 61-73). Bruxelles: De Boeck.
- Jonnaert, P. (2002). Rapports aux savoirs et nouvelles perspectives curriculaires. Dans C. Amade-Escot (Éd.), *Didactiques et rapports aux savoirs: Actes des 3<sup>èmes</sup> journées d'études Franco-Québécoises des didactiques (Sorbonne, 2-3 juin 2002)* (p. 143-152). Paris: Laboratoire Éducation et Apprentissages (E.D.A.).
- Jonnaert, P. (2006). Constructivisme, connaissances et savoirs.
- Jonnaert, P., & Borghet, C. van der. (2003). *Créer des conditions d'apprentissage : un cadre de référence* (2<sup>e</sup> éd.). Bruxelles: Éditions De Boeck.
- Kahne, J. E., & Sporte, S. E. (2008). Developing citizens: The impact of civic learning opportunities on student's commitment to civic participation. *American Educational Research Journal*, 45(3), 738-766.
- Kahne, J., Chi, B., & Middaugh, E. (2006). Building social capital for civic and political engagement: The potential of high-school civics courses. *Canadian Journal of Education*, 29(2), 387-409.
- Kaufmann, J.-C. (2007). *L'entretien Compréhensif* (2<sup>e</sup> éd.). Paris: Armand Colin.
- Kohlmeier, J. (2005). A three-step approach to historical significance in high school worldhistory. *International Journal of Social Education*, 20(1), 64-75.
- Kon, J. H. (1995). Teachers' curricular decision making in response to a new social studies textbook. *Theory and Research in Social Education*, 23(2), 121-146.
- Kymlicka, W. (1992). *Théories récentes sur la citoyenneté*. Ottawa: Multiculturalisme et citoyenneté Canada.
- Lamoureux, D. (1996). Droits et vertus civiques. *Bulletin de la ligue des droits et libertés*, 15(1), 14-16.
- Larose, F., & Ratté, S. (2001). Le rapport au matériel didactique et au manuel scolaire dans le discours gouvernemental en contexte de réforme : une question de compétence chez les enseignants du primaire? Dans Y. Lenoir, G.-R. Roy, B. Rey, & J. Lebrun (Éd.), *Le manuel scolaire et l'intervention éducative. Regards critiques sur ses apports et ses limites* (p. 71-87). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Larose, F., Lenoir, Y., Roy, G.-R., & Spallanzani, C. (2006). Des compétences perçues dans un curriculum de formation à l'enseignement primaire à l'Université de Sherbrooke : de quelles compétences est-il question? *Savoirs professionnels et curriculum de formation* (Y. Lenoir et Bouillier-Oudot, M.-H. (dir.), p. 297-320). Québec: Presses de l'Université Laval.

- Lebrun, J. (2001). Place et rôle du manuel scolaire en sciences humaines dans les planifications d'activités d'enseignement-apprentissage des futurs enseignants du primaire à l'Université de Sherbrooke. Dans Y. Lenoir, G.-R. Roy, B. Rey, & J. Lebrun (Éd.), *Le manuel scolaire et l'intervention éducative. Regards critiques sur ses apports et ses limites* (p. 161-180). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- L'Écuyer, R. (1987). L'analyse de contenu : notion et étapes. Dans J. P. Deslauriers (Éd.), *Les méthodes de la recherche qualitative* (p. 49-65). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- L'Écuyer, R. (1991). La pratique de l'analyse du contenu : définition, étapes, problèmes et l'objectivation. Dans L. P. Boucher (Éd.), *L'analyse des données qualitatives* (p. 31-51). Chicoutimi: Université du Québec à Chicoutimi.
- Lee, P., & Shemilt, D. (2004). Progression in understanding about historical accounts. *Teaching History*, 117, 25-31.
- Lefrançois, D. (2004). Sur quelle conception de la citoyenneté édifier un modèle de formation civique ? La réponse de la théorie de la démocratie délibérative. Dans F. Ouellet (Éd.), *Quelle formation pour l'éducation à la citoyenneté ?* (p. 73-100). Québec: Presses de l'Université Laval.
- Lefrançois, D. & Éthier, M.-A. (2008). Éducation à la citoyenneté et démocratie délibérative en classe d'histoire : dangers et précautions. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 443-464.
- Lefrançois, D., Éthier, M.-A., & Demers, S. (2011). Jalons pour une analyse des visées de formation socioidentitaire en enseignement de l'histoire. Dans M.-A. Éthier, J.-F. Cardin, & D. Lefrançois (Éd.), *Enseigner et apprendre l'histoire. Manuels, enseignants et élèves*. Québec: Presses de l'Université Laval.
- Lenoir, Y. (2005). Divers chemins pour saisir la complexité des pratiques d'enseignement. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, (14), 1-5.
- Leray, C. (2008). *L'analyse de contenu : De la théorie à la pratique. La méthode Morin-Chartier*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Létourneau, J. (2008). Transmettre la culture comme mémoire et identité : au cœur du débat sur l'éducation historique des jeunes québécois. *Revue française de pédagogie*, 165, 43-54.
- Levstik, L. S., & Barton, K. C. (2008). *Researching History Education. Theory, Method, and Context*. New York, NY: Routledge.
- Maggioni, L., Alexander, P., & Vansledright, B. (2004). The development of epistemological beliefs and historical thinking. *European Journal of School Psychology*, 2(1), 169-197.
- Marshall, T. H. (1998). The citizenship debates. Dans G. Shafir (Éd.), *Citizenship and social class* (p. 93-111). Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Marsolais, A., Desaulniers, A., & Mainville, S. (2007). *Soutenir l'appropriation des compétences transversales et des domaines généraux de formation*. Québec: Conseil supérieur de l'éducation.
- Martinand, J.-L. (1986). *Connaître et transformer la matière: des objectifs pour l'initiation aux sciences et techniques*. Berne: Peter Lang.



- Martineau, R. (1999). *Les conceptions des futurs enseignants d'histoire inscrits dans les universités québécoises : un enjeu majeur de formation : rapport de recherche*. Trois-Rivières: Université du Québec à Trois-Rivières.
- Martineau, R. (2009). L'histoire et l'éducation à la citoyenneté...Genèse et fondements d'un périlleux mariage. *Bulletin «Formation et Profession»*, 16(1), 21-24.
- Martineau, R. (2010). *Fondements et pratiques de l'enseignement de l'histoire à l'école*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Martineau, R., & Laville, C. (1998). L'histoire : voie royale vers la citoyenneté? *Vie pédagogique*, (109), 35-38.
- Marzouk, A., Côté, P., & Kabano, J. (2000). *Éduquer à la citoyenneté à l'école : guide pédagogique*. Outremont: Logiques.
- Maubant, P., Lenoir, Y., Routhier, S., Oliveira, A.-A., Lisée, V., & Hassani, N. (2005). L'analyse des pratiques d'enseignement : le recours à la vidéoscopie. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, (14), 61-75.
- McAndrew, M. (2006). Éducation interculturelle ou éducation à la citoyenneté : le cas du Québec. Dans Y. Lenoir, C. Xypas, & C. Jamet (Éd.), *École et citoyenneté : un défi multiculturel* (p. 81-96). Paris: Armand Colin.
- McCowan, T. (2008). Curricular transposition in citizenship education. *Theory and Research in Education*, 6(2), 153-172.
- Meirieu, P. (1996). Face à l'éclatement de la société, que peut faire l'école? *Cahiers pédagogiques*, 340, 22-24.
- Merriam, S. B. (1988). *Case study research in education : a qualitative approach* (1<sup>er</sup> éd.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Mialaret, G. (1991). *Pédagogie générale* (1<sup>er</sup> éd.). Paris: Presses universitaires de France.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook* (2<sup>e</sup> éd.). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Ministère de l'éducation du Québec. (2001). *Programme de Formation de l'école québécoise. Enseignement préscolaire, enseignement primaire*. Québec: Ministère de l'éducation du Québec.
- Ministère de l'éducation du Québec. (2003). *Programme de formation de l'école québécoise : enseignement secondaire, premier cycle*. Québec: Ministère de l'éducation du Québec. Consulté de [http://www.meq.gouv.qc.ca/lancement/prog\\_formation\\_sec1ercycle/index.htm](http://www.meq.gouv.qc.ca/lancement/prog_formation_sec1ercycle/index.htm)
- Ministère de l'éducation, du loisir et du sport. (2006). *Programme de formation de l'école québécoise : enseignement secondaire, premier cycle* (Éd. rév.). Québec: Ministère de l'éducation, du loisir et du sport. Consulté de <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/56123>
- Ministère de l'éducation, du loisir et du sport. (2008). *Progression des apprentissages au secondaire. Histoire et éducation à la citoyenneté (1er cycle)*. Consulté de <http://www.mels.gouv.qc.ca/progression/secondaire/histoire/index.asp>

- Ministère de l'éducation, du loisir et du sport. (2010). Cadre d'évaluation des apprentissages au secondaire. Histoire et éducation à la citoyenneté. Consulté de [http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/EPEPS/Formation\\_jeunes/Evaluation/CadreEvalApp\\_HistoireEducCitoyennete\\_Sec.pdf](http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/EPEPS/Formation_jeunes/Evaluation/CadreEvalApp_HistoireEducCitoyennete_Sec.pdf)
- Moisan, S. (2010). *Fondements épistémologiques et représentations sociales d'enseignants d'histoire du secondaire à l'égard de l'enseignement de l'histoire et de la formation citoyenne*. Thèse inédite, Université de Montréal, Montréal.
- Mougniotte, A. (2006). Rôle et portée de l'école dans l'apprentissage de la citoyenneté. Dans Y. Lenoir, C. Xypas, & C. Jamet (Éd.), *École et citoyenneté. Un défi multiculturel* (p. 171-184). Paris: Armand Colin.
- Myers, J. P. (2005). *Politics, ideology and democratic citizenship education: The pedagogy of politically active teachers in Poto Alegre, Brazil and Toronto, Canada*. University of Toronto.
- Novack, G. (1971). *Democracy and Revolution*. New York: Pathfinder Press.
- Ntagteverenis, P. (2005). Construction scientifique et construction quotidienne. La dimension syntactique du savoir commun et la question de l'objectivité. *Sociétés*, 89(3), 83-97.
- Osborne, K. (1996). Education is the best national insurance: Citizenship education in Canadian schools. Past and present. *Canadian and International Education*, 25(2), 31-58.
- Ouellet, F. (2002). L'éducation interculturelle et l'éducation à la citoyenneté. Quelques pistes pour s'orienter dans la diversité des conceptions. *VEI Enjeux*, (129), 146-167.
- Ouellet, F. (2004). *Quelle formation pour l'éducation à la citoyenneté?* Québec: Presses de l'Université Laval.
- Oulton, C., Day, V., Dillon, J., & Grace, M. (2004). Controversial issues - teachers' attitudes and practices in the context of citizenship education. *Oxford Review of Education*, 30(4), 489-507. doi:10.1080/0305498042000303973
- Pagé, M. (2001). L'éducation à la citoyenneté devant la diversité des conceptions de la citoyenneté. Dans M. Pagé, F. Ouellet, & L. Cortesão (Éd.), *L'éducation à la citoyenneté* (p. 41-54). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (2<sup>e</sup> éd.). Paris: Armand Colin.
- Paquin, M., & Poirier, S. (2004). La place de l'éducation à la citoyenneté et des droits de la personne dans l'enseignement au Canada et en Ontario. *Encounters on Education*, 5(Fall), 9-24.
- Parker, C.-W. (2008). Knowing and doing in democratic citizenship education. Dans L. S. Levstik & C. A. Tyson (Éd.), *Handbook of Research in Social studies* (p. 65-80). New York, NY: Routledge.
- Perrenoud, P. (1997). Apprentissage de la citoyenneté... des bonnes intentions au curriculum caché. Former les professeurs, oui, mais à quoi. Dans J.-C. Gracia (Éd.), *Éducation, citoyenneté territoire, actes du séminaire national de l'enseignement agricole* (p. 32-54). Toulouse: ENFA.



- Perrenoud, P. (1998). La transposition didactique à partir de pratiques: des savoirs aux compétences. *Revue des sciences de l'éducation*, 24(3), 487-514.
- Pothier, N. (2002). Éducation aux droits, éducation à la citoyenneté. «Les liens du cœur et de l'esprit». Dans Association pour l'éducation interculturelle du Québec (Éd.), *Éducation et formation à la citoyenneté. Guide de références* (p. 29-51). Montréal: Association pour l'éducation interculturelle du Québec.
- Raisky, C. (1996). Doit-on en finir avec la transposition didactique? Essai de contribution à une théorie didactique. Dans C. Raisky & M. Caillot (Éd.), *Au-delà des didactiques, le didactique. Débats autour de concepts fédérateurs* (p. 37-59). Bruxelles: De Boeck.
- Riel, R. (2000). L'éducation à la citoyenneté sur le terrain: des utopies qui se réalisent. Dans F. Ouellet (Éd.), *Quelle formation pour l'éducation à la citoyenneté?* (p. 31-49). Québec: Presses de l'Université Laval.
- Robert, A. (2001). Les recherches sur les pratiques des enseignants et les contraintes de l'exercice du métier d'enseignant. *Recherches en didactique des mathématiques*, 21(1-2), 57-80.
- Robitaille, A. (2006, mai 3). Le ministre Fournier est d'accord avec le nouveau programmé d'histoire... *Les actualités*.
- Rocher, F., Labelle, M., Field, A.-M., & Icart, J.-C. (2007). *Le concept d'interculturalisme en contexte québécois: généalogie d'un néologisme*. Montréal: Université du Québec à Montréal.
- Savoie-Zajc, L. (2004). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (Éd.), *La recherche en éducation: étapes et approches* (p. 123-150). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Schnapper, D. (2000). *Qu'est-ce que la citoyenneté?* Paris: Gallimard.
- Ségal, A. (1992). Sujet historien et objet historique. *Traces*, 30(2), 42-48.
- Seixas, P. (1996). Conceptualizing the growth of historical understanding. Dans D. R. Olson & N. Torrance (Éd.), *The Handbook of Education and Human Development* (p. 765-783). Cambridge: Blackwell Publishers Ltd.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Stearns, P. N., Seixas, P. C., & Wineburg, S. S. (2000). *Knowing, Teaching, and Learning History: National and International*. New York: New York University Press.
- Tardif, J., & Ouellet, Y. (1995). *Vers un plus haut degré de professionnalisation: un scénario d'interventions*. Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Tardif, M., & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien: contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Sainte-Foy: Presses de l'Université Laval.
- Tessier, C., & McAndrew, M. (2001). L'éducation à la citoyenneté. Dans C. Gohier & S. Laurin (Éd.), *Entre culture, compétence et contenu. La formation fondamentale un espace à redéfinir* (p. 319-341). Montréal: Éditions Logiques.

- Thériault, G. (2008). *Postures épistémologiques que développent des étudiants des profils sciences et technologies et univers social au cours de leur formation initiale à l'enseignement initiale à l'enseignement secondaire : une analyse de leurs croyances et de leurs rapports aux savoirs*. Thèse inédite, Université du Québec à Rimouski.
- Tochon, F. (1989). À quoi pensent les enseignants quand ils planifient leurs cours ? *Revue française de pédagogie*, (86), 23-33.
- Torodov, T. (1989). *Nous et les autres*. Paris: Éditions du Seuil.
- Tozzi, M. (1996). De la citoyenneté politique à la citoyenneté dans l'acte d'apprendre. *Cahiers pédagogiques*, (340), 15-16.
- Tupin, F. (2003). Jalons pour une problématique générale. Dans Frédéric Tupin (Éd.), *Les dossiers des sciences de l'éducation. De l'efficacité des pratiques enseignantes* (Vol. 10, p. 5-15). Toulouse: Presses de l'Université du Mirail.
- Turcotte, S. (2006). *L'inclusion de l'éducation à la santé en éducation physique : analyse des pratiques pédagogiques d'éducateurs physiques du primaire*. Thèse inédite, Université du Québec à Montréal.
- Tutiaux-Guillon, N. (2002). L'analyse didactique des pratiques d'enseignement en cours d'histoire-géographie : problèmes méthodologiques et épistémologiques. Dans P. Venturine, C. Amade-Escot, & A. Terrisse (Éd.), *Étude des pratiques effectives : l'approche des didactiques* (p. 83-92). Grenoble: La pensée sauvage.
- UNESCO. (1995). *Information et innovation en éducation*. Bureau international d'éducation.
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2<sup>e</sup> éd.). Montréal: Presses de l'Université de Montréal.
- Van Hover, S., & Yeager, E. (2007). « I Want to Use My Subject Matter to... »: The Role of Purpose in One U.S. Secondary History Teacher's Instructional Decision Making. *Canadian Journal of Education*, 30(3), 670-690.
- Vermersch, P. (2006). *L'entretien d'explicitation* (Nouvelle éd. enrichie d'un glossaire.). Issy-Les-Moulineaux: ESF éditeur.
- Vidal-Naquet, P. (2000). La démocratie est née à Athènes. Dans E. Brisson, J.-P. Brisson, J.-P. Vernant, & P. Vidal-Naquet (Éd.), *Démocratie, citoyenneté et héritage gréco-romain*. Paris: Éditions LIRIS.
- Vigneault, L. (2004). Apprendre d'abord à être citoyen ou à juger : vers une pédagogie de la pensée critique. Dans F. Ouellet (Éd.), *Quelle formation pour l'éducation à la citoyenneté ?* (p. 181-194). Québec: Presses de l'Université Laval.
- Vincent, J.-F. (2006). *Éduquer à la citoyenneté*. Paris: Delagrave.
- Waller, S. (1999). *L'analyse documentaire : une approche méthodologique*. Paris: ADBS Éditions.
- Weinstock, D. (2000). La citoyenneté en mutation. Dans Y. Boisvert, J. Hamel, & M. Molgat (Éd.), *Vivre la citoyenneté, identité, apparence et participation* (p. 15-26). Montréal: Éditions Liber.
- Weinstock, D. (2005). Religion, raison publique et éducation à la citoyenneté. Dans F. Jutras & A. Duhamel (Éd.), *Enseigner et éduquer à la citoyenneté* (p. 229-242). Sainte-Foy: Presses de l'Université Laval.

- Westheimer, J., & Kahne, J. (2004). What Kind of Citizen? The Politics of Educating for Democracy. *American Educational Research Journal*, 41(2), 237-269.
- Wineburg, S. S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts : charting the future of teaching the past*. Philadelphia: Temple University Press.
- Xypas, C. (2003). *Les citoyennetés scolaires : de la maternelle au Lycée* (1<sup>er</sup> éd.). Paris: Presses universitaires de France.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research : design and methods* (4<sup>e</sup> éd.). Los Angeles: Sage Publications.

APPENDICE A  
CERTIFICATION ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE

**UQAC**  
UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI

**APPROBATION ÉTHIQUE**


Dans le cadre de l'Énoncé de politique des trois conseils : éthique de la recherche avec des êtres humains et conformément au mandat qui lui a été confié par la résolution CAD-7163 du Conseil d'administration de l'Université du Québec à Chicoutimi, approuvant la Politique d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAC, le Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Chicoutimi, à l'unanimité, délivre la présente approbation éthique puisque le projet de recherche mentionné ci-dessous rencontre les exigences en matière éthique et remplit les conditions d'approbation du dit Comité.

La présente est délivrée pour la période du 1<sup>er</sup> décembre 2009 au 1<sup>er</sup> décembre 2012

Pour le projet de recherche intitulé : *La transposition didactique concept de citoyenneté à travers les pratiques pédagogiques des enseignants d'histoire.*

Chercheur responsable du projet de recherche : *Ylaine Kervica*

Fait à Ville de Saguenay, le 1<sup>er</sup> décembre 2009

  
Denis Bussières  
Vice-président  
Pour  
Jean-Pierre Bélard,  
Président du Comité d'éthique de la  
recherche avec des êtres humains

## **APPENDICE B**

### **CONSENTEMENT À LA RECHERCHE- ENSEIGNANTS**

**Titre de la recherche:** La transposition didactique du concept de citoyenneté à travers les pratiques d'enseignement de l'histoire au secondaire

**Chercheur :** Viateur KARWERA, Doctorant en éducation, Département de psychologie et des sciences de l'éducation, Université du Québec à Chicoutimi

#### **A) RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS**

##### **1. Objectifs de la recherche**

En vue de documenter les pratiques enseignantes en Histoire et éducation à la citoyenneté, ce projet vise à documenter le processus de transposition du concept de citoyenneté par les enseignants dans leurs pratiques en classe. Il est question de décrire les pratiques enseignantes dans ce domaine, d'identifier les contraintes et les raisons des choix didactiques et d'analyser également si les choix des enseignants sont en lien avec leur vision du type de citoyen à promouvoir chez les jeunes.

##### **2. Participation à la recherche**

La participation à cette recherche consiste (1) à être observé, enregistré sur support audio et filmé ponctuellement en classe et cela durant tout un chapitre d'enseignement sans aucune autre intervention de la part du chercheur, (2) à rencontrer le chercheur pour un entretien individuel d'une heure environ, à l'école et à un moment qui vous conviendra après les observations en classe. L'entretien sera de nature d'explicitation semi-dirigé afin de revenir sur les prestations en classe et d'éclaircir ainsi les pratiques en lien avec l'éducation à la citoyenneté. (3) Le chercheur aura également besoin de consulter des outils de planification de l'enseignement et des questions d'évaluation dans le but de se rendre compte des visées privilégiées par cette action éducative. Il importe de préciser que cette recherche ne consiste pas à évaluer la pratique des enseignants, mais bien à explorer les pratiques en développement dans le cadre du programme d'histoire et d'éducation à la citoyenneté.



### **3. Confidentialité**

Les renseignements qui seront recueillis demeureront confidentiels. Les entrevues seront transcrites et les enregistrements audio et vidéo effacés. Chaque participant à la recherche se verra attribuer un nom fictif. Seuls le chercheur et les membres du comité de recherche auront accès aux coordonnées et aux données nominatives des participants. De plus, les données seront conservées dans un lieu sous clé situé dans un bureau fermé de l'université. Aucune information ne permettra d'identifier la personne-ressource. Les données seront détruites sept (7) ans après la fin du projet.

### **4. Avantages et inconvénients**

Votre participation à cette recherche pourra contribuer à l'avancement des connaissances et à une meilleure compréhension des réalités ou des contraintes associées à l'éducation à la citoyenneté. Le temps alloué à cette recherche est le seul inconvénient associé à votre participation.

### **5. Droit de retrait**

La participation à cette recherche est entièrement volontaire. Chaque enseignant est libre de se retirer en tout temps sur simple avis verbal, sans préjudice et sans devoir justifier sa décision. Pour une telle décision de retrait, vous pouvez communiquer avec le chercheur ou les membres du comité de recherche aux numéros de téléphone indiqués ci-dessous. En cas de retrait, les renseignements qui seront recueillis au moment du retrait seront immédiatement détruits.

### **6. Indemnité**

Les participants ne recevront aucune indemnité.

### **7. Diffusion des résultats**

Un rapport décrivant les résultats de la recherche sera produit pour des fins de thèse de doctorat et les données particulières à chaque participant seront diffusées sous des noms fictifs.

## **B) CONSENTEMENT**

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu des réponses satisfaisantes à mes questions et que je comprends clairement le but, la nature, les avantages et les inconvénients de cette recherche. Je sais que des enregistrements audio et vidéo vont être utilisés pour colliger les données.

Après réflexion et un délai raisonnable, je consens à participer à cette recherche. J'admets également que cette participation est volontaire et que j'ai le plein droit de me retirer en tout temps, sur simple avis verbal et sans aucune préjudice.

Signature :-----

Date :-----

Nom et Prénom :-----

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de cette recherche et avoir répondu au meilleur de mes connaissances aux questions posées.

Signature du chercheur:-----Date :-----

Nom et Prénom :-----

Pour toute question relative à l'étude ou pour se retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec les personnes et aux numéros suivants :

Viateur KARWERA, tel : (514) 223-0527 ou à l'adresse courriel : [viateur.karwera@uqac.ca](mailto:viateur.karwera@uqac.ca)

Christine COUTURE, Tél : (418) 545-5011, poste 2529 ou à l'adresse courriel : [christine.couture@uqac.ca](mailto:christine.couture@uqac.ca)

Marc-André ÉTHIER, tél : (514) 343-7248 ou à l'adresse courriel : [marc.andre.ethier@umontreal.ca](mailto:marc.andre.ethier@umontreal.ca)

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée au président du Comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Chicoutimi, monsieur Jean-Pierre Béland, au (418) 545-5011 poste 5219

**Un exemplaire de ce formulaire signé doit être remis au participant**

## **APPENDICE C**

### **CONSENTEMENT À LA RECHERCHE : PARENTS-ÉLÈVES**

**Titre de la recherche:** La transposition didactique du concept de citoyenneté à travers les pratiques d'enseignement de l'histoire au secondaire

**Chercheur :** Viateur KARWERA, Doctorant en éducation, Département de psychologie et des sciences de l'éducation, Université du Québec à Chicoutimi

### **RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS**

#### **1. Objectifs de la recherche**

En vue de documenter les pratiques enseignantes en Histoire et éducation à la citoyenneté, ce projet vise à documenter le processus de transposition du concept de citoyenneté par les enseignants dans leurs pratiques en classe. Il est question de décrire les pratiques enseignantes dans ce domaine, d'identifier les contraintes et les raisons des choix didactiques et d'analyser également si les choix des enseignants sont en lien avec leur vision du type de citoyen à promouvoir chez les jeunes.

#### **2. Participation à la recherche**

Bien que l'essentiel des données à recueillir concernent la prestation de l'enseignant dans sa classe, les élèves participent à la recherche en tant que des interlocuteurs privilégiés de l'enseignant. L'une des stratégies de collecte des données consiste en l'enregistrement de la séance sur un support audiovisuel (vidéo). Ces prises de vidéos seront réalisées durant tout un chapitre d'enseignement sans aucune autre intervention de la part du chercheur. Le but est de concentrer la prise de vidéo sur la prestation de l'enseignant, mais, il se peut que votre enfant apparaisse sur l'un ou l'autre angle de prise de vue. Par ailleurs, votre enfant ne sera pas concerné par des questions ou des entrevues qui seront menées avec l'enseignant afin de se renseigner sur les raisons à la base de ses choix didactiques.

#### **3. Confidentialité**

Les renseignements qui seront recueillis demeureront confidentiels. Après la transcription des entrevues, les enregistrements audio et vidéo seront effacés. Aucune information ne permettra d'identifier la personne-ressource. Les données provenant du traitement de ces enregistrements seront détruites sept (7) ans après la fin du projet.

#### **4. Avantages et inconvénients**

En participant à cette recherche, votre enfant pourra contribuer à l'avancement des connaissances et à une meilleure compréhension des réalités ou des contraintes associées à l'éducation à la citoyenneté. Le chercheur n'intervient pas au courant de la prestation de l'enseignant et seul le fait de se sentir observé peut affecter l'ambiance de la classe.

#### **5. Droit de retrait**

La participation de votre enfant est entièrement volontaire. Il est libre de se retirer en tout temps sur simple avis verbal, sans préjudice et sans devoir justifier sa décision. Si votre enfant décide de se retirer ou si vous décidez qu'il se retire, vous pouvez communiquer avec le chercheur ou les membres du comité de recherche aux numéros de téléphone indiqués ci-dessous. En cas de retrait, les enregistrements le concernant, qui seront recueillis au moment du retrait, seront immédiatement détruits.

#### **6. Assentiment de l'enfant**

L'assentiment de l'enfant sera aussi demandé par le chercheur. Le chercheur informera votre enfant de tous les aspects de la recherche qui lui permettront de donner ou non un assentiment éclairé : les objectifs de la recherche, ce que sa participation implique (modalités d'observation), les mesures de confidentialité prévues, etc. Votre enfant sera informé qu'il peut refuser de participer à la recherche et se retirer en tout temps, sur simple avis verbal de sa part, sans aucun préjudice.

#### **7. Indemnité**

Aucune indemnité n'est prévue.

#### **8. Diffusion des résultats**

Un rapport décrivant les résultats de la recherche sera produit pour des fins de thèse de doctorat et les données particulières à chaque participant seront diffusées sous des noms fictifs.

#### **9. CONSENTEMENT**

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu des réponses satisfaisantes à mes questions et que je comprends clairement le but, la nature, les avantages et les inconvénients de cette recherche. Pour des fins reliées à la

collecte des données, je sais que des enregistrements vidéo et audio vont être effectués.

Après réflexion et un délai raisonnable, je consens à ce que mon enfant participe à cette recherche. Je sais que mon enfant peut refuser de participer à la recherche et qu'il peut aussi se retirer en tout temps, sur simple avis verbal, sans aucun préjudice.

Signature du parent:-----Date :-----

Nom et Prénom :-----

Signature de

l'élève :-----Date :-----

Nom et Prénom :-----

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de cette recherche et avoir répondu au meilleur de mes connaissances aux questions posées.

Signature du chercheur:----- Date :-----

Nom et Prénom :-----

Pour toute question relative à l'étude ou pour se retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec les personnes et aux numéros suivants :

Viateur KARWERA, tel : (514) 223-0527 ou à l'adresse courriel : [viateur.karwera@uqac.ca](mailto:viateur.karwera@uqac.ca)

Christine COUTURE, Tél : (418) 545-5011, poste 2529 ou à l'adresse courriel : [christine.couture@uqac.ca](mailto:christine.couture@uqac.ca)

Marc-André ÉTHIER, tél : (514) 343-7248 ou à l'adresse courriel : [marc.andre.ethier@umontreal.ca](mailto:marc.andre.ethier@umontreal.ca)

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée au président du Comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Chicoutimi, monsieur Jean-Pierre Béland, au (418) 545-5011 poste 5219

**Un exemplaire de ce formulaire signé doit être remis au participant**



## APPENDICE D

### SONDAGE SUR LA VISION DU BON CITOYEN

**Quel type de citoyen devons-nous former pour une société démocratique, juste et responsable ?**

*Sondage sur la vision du bon citoyen.*  
(Adapté et traduit de Weistheimer et Kahne)

Nom de ton école (pour la suite de la recherche) : .....

**Dans quelle mesure es-tu en accord avec les énoncés ci-après :**

Réponds en encerclant le chiffre qui correspond à ta position :

1= Fortement en désaccord ; 2= Un peu en désaccord ; 3= Ni en désaccord, ni d'accord ; 4= D'accord ; 5 = Fortement en accord

Items	Position
1. Je pense que la population devrait assister ceux qui sont le plus dans le besoin (les personnes âgées, les malades,...).	1 2 3 4 5
2. Je trouve qu'il est important pour la population de respecter les lois et toute la réglementation en vigueur.	1 2 3 4 5
3. Je juge nécessaire et important de s'occuper des défis reliés aux inégalités dans notre société	1 2 3 4 5
4. Je pense qu'il est important de s'engager pour l'amélioration de la vie communautaire.	1 2 3 4 5
5. J'essaie d'aider quand je trouve quelqu'un dans le besoin	1 2 3 4 5
6. Je suis bien disposé à aider les autres sans idée de salaire (bénévolat).	1 2 3 4 5
7. Se sentir concerné par les enjeux nationaux, provinciaux et locaux est une importante responsabilité de tout citoyen.	1 2 3 4 5
8. J'estime important de réfléchir de façon critique au sujet des lois et des décisions gouvernementales	1 2 3 4 5
9. Lorsqu'on réfléchit sur les problèmes de la société, il est important de se concentrer sur les causes sous-jacentes plutôt que sur les effets apparents (le «pourquoi» d'abord et le «comment» après).	1 2 3 4 5
10. Je pense qu'il est important de protester et manifester publiquement lorsqu'un aspect de la société nécessite un changement.	1 2 3 4 5
11. C'est de ma responsabilité de m'impliquer activement dans les enjeux locaux et nationaux pour améliorer la vie communautaire (ex. : garder un milieu propre et sécuritaire).	1 2 3 4 5
12. Chacun devrait s'impliquer pour appuyer et soutenir les actions du gouvernement ou d'une organisation non-gouvernementale (ONG) qui s'occupe d'un enjeu affectant sa vie communautaire.	1 2 3 4 5

**APPENDICE E**  
**VERSION ORIGINALE DU QUESTIONNAIRE SUR LA VISION DU CITOYEN**

**“What Kind of Citizen” Survey Items**

Joel Westheimer, University of Ottawa / Joseph Kahne, Mills College

All items in this section were rated by participants on a scale of 1 (Strongly Disagree) to 5 (Strongly Agree). Possible to use scales without PRC4-7 and JO4-6.

**Personally Responsible Citizenship (1 factor;  $\alpha=.82$ )**

I think people should assist those in their lives who are most in need of help. (PRC1)

I think it's important for people to follow the rules and laws. (PRC2)

I try to help when I see people in need. (PRC3)

~~~~~

I am willing to help others without being paid. (PRC4)

Keeping the community clean and safe is something I feel personally responsible for. (PRC5)

I try to be kind to other people. (PRC6)

I think it's important to tell the truth. (PRC7)

---

**Participatory Citizenship**

**(Together with JO as 1 factor  $\alpha=.83$ ; v10 could be excluded for same  $\alpha$ ); PC  $\alpha=.83$**

Being concerned with national, state, and local issues is an important responsibility for everybody. (PC1)

Everyone should be involved in working with community organizations and local government on issues that affect the community. (PC2)

I think it is important to get involved in improving my community. (PC3)

Being actively involved in state and local issues is my responsibility. (PC4)

---

**Justice Oriented Citizenship**

**(Together, 1 factor;  $\alpha=.83$  JO3 could be excluded for same  $\alpha$ );  $\alpha=.81$**

I think it's important to challenge inequalities in society. (JO1)

I think it's important to think critically about laws and government. (JO2)

I think it's important to protest when something in society needs changing. (JO3)

~~~~~

I think it's important to buy products from socially responsible businesses. (JO4)

I think it's important to work for positive social change. (JO5)

When thinking about problems in society, it is important to focus on the underlying causes. (JO6)

- **Original items:** Westheimer, J. & Kahne, J. (2004). What Kind of Citizen? The Politics of Educating for Democracy. *American Educational Research Journal*. Vol. 41, No. 2, pp. 237-269.
- **Adapted items:** Kahne, J. & Sporte, S. (2008). Developing Citizens: The Impact of Civic Learning Opportunities on Students' Commitment to Civic Participation. *American Educational Research Journal*. Vol. 45, No. 3, pp. 738-766.

## APPENDICE F

### QUESTIONNAIRE ADRESSÉ AUX ENSEIGNANTS

1. Quel âge avez-vous :-----ans
2. Expérience d'enseignement en Histoire et éducation à la citoyenneté au premier cycle :-----ans

3. Autres cours à votre charge ou tâches socio-professionnelles (implications dans des associations professionnelles ou mouvements communautaires) :

.....

.....

.....

.....

.....

.....

4. Votre formation académique

Programme	Spécialisation (s'il y a lieu)	Année d'obtention

5. Après l'introduction du Programme de formation de l'école québécoise au premier cycle du secondaire en 2005, avez-vous suivi une ou des formations continues en lien avec l'éducation à la citoyenneté?

- ☐ Aucune formation (passez directement à la question 8)
- ☐ 1 formation
- ☐ 2 formations
- ☐ 3 formations ou plus. Combien :.....

6. Ces formations étaient dispensées par : (cochez tout ce qui s'applique à votre situation)

- |   |   |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Ministère de l'éducation | <input type="checkbox"/> Intervenant de l'école   |
| <input type="checkbox"/> Commission scolaire      | <input type="checkbox"/> Ateliers dans un congrès |
| <input type="checkbox"/> Conseiller pédagogique   | <input type="checkbox"/> Autres :.....            |
|   | .....   |

7. Ces formations avaient pour but de :

a) Échanger avec des collègues sur l'éducation à la citoyenneté    Oui ☐ Non ☐

b) Initier aux pratiques d'enseignement en éducation à la citoyenneté Oui ☐ Non ☐

c) Planifier les SAE en éducation à la citoyenneté Oui ☐ Non ☐

d) Autres (précisez):.....  
 .....  
 .....  
 .....

8. Lorsqu'il est temps de planifier des activités en lien avec la compétence disciplinaire 3 (CD3), quelle ressource utilisez-vous principalement et pourquoi ?

.....  
 .....  
 .....  
 .....

9. Quelle définition donnez-vous actuellement et personnellement au concept de citoyenneté ?

.....  
 .....  
 .....  
 .....

10. Est-ce que vous jugez que votre compréhension de la citoyenneté a évolué depuis l'implantation du nouveau programme ? ☐ Oui ☐ Non

Si Oui, qu'est-ce qui a contribué à la transformation de votre conception ?

.....  
 .....  
 .....  
 .....

11. Quel est l'exemple le plus récent d'une action citoyenne que vous avez posée et qui reflète votre vision de ce qu'est un bon citoyen?

.....  
 .....  
 .....  
 .....  
 .....

12. Quelle marge de manœuvre vous donnez-vous par rapport au programme d'études et en quoi avez-vous besoin de cette marge ?

.....  
 .....  
 .....  
 .....

- .....  
 .....  
 13. Si votre conception de la citoyenneté diverge avec des idées présentées dans les manuels ou dans le programme, à quoi vous fiez-vous pour décider du message ou choisir les objets d'enseignement à proposer à vos élèves ?  
 .....  
 .....  
 .....  
 .....

- .....  
 a) Dans l'ensemble, en quoi vos idées divergent-elles de celles que vous retrouvez dans le programme et/ou dans les manuels scolaires?  
 .....  
 .....  
 .....  
 .....  
 .....  
 .....

- b) D'habitude, quelles sont les ressources que vous consultez fréquemment pour planifier des activités visant le développement de la conscience citoyenne de vos élèves ?  
 .....  
 .....  
 .....  
 .....  
 .....

14. Lorsque vous réfléchissez aux activités à proposer aux élèves pour le développement de leur conscience citoyenne, quels sont les concepts ou les composantes de la compétence 3 qui vous reviennent en tête régulièrement et que vous souhaiteriez voir assez développées chez vos élèves ?  
 .....  
 .....  
 .....  
 .....  
 .....

15. Vous arrive-il de changer vos prévisions en cours de route? Si oui c'est suite à quelles conditions?  
 .....  
 .....  
 .....  
 .....  
 .....



16. Sur le plan pédagogique, comment qualifiez-vous la collaboration que vous avez avec les acteurs suivants au sujet de l'éducation à la citoyenneté :

Les autres collègues-professeurs des autres disciplines :

<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Aucune	Faible	Bonne	Élevée	Très élevée

Les titulaires de classes

<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Aucune	Faible	Bonne	Élevée	Très élevée

Les autres intervenants de l'école

<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Aucune	Faible	Bonne	Élevée	Très élevée

La direction de l'école

<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Aucune	Faible	Bonne	Élevée	Très élevée

Le conseiller pédagogique

<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Aucune	Faible	Bonne	Élevée	Très élevée

Les parents des élèves

<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Aucune	Faible	Bonne	Élevée	Très élevée

17. Quel matériel ou outils didactiques utilisez-vous pour déclencher une activité en lien avec la compétence 3 ? Énumérez-les, de l'outil fréquemment utilisé au moins utilisé :

- |        |         |
|--------|---------|
| 1..... | 6.....  |
| 2..... | 7.....  |
| 3..... | 8.....  |
| 4..... | 9.....  |
| 5..... | 10..... |

18. D'après votre expérience, quelles sont les stratégies que vous jugez les plus fécondes pour favoriser la construction de la conscience citoyenne chez les élèves ?

.....  
 .....  
 .....  
 .....  
 .....  
 .....

19. En termes de défis, mise à part les aspects d'évaluation de la compétence 3 qui devraient être clarifiés davantage, quels sont les autres éléments qui restent problématiques dans le développement de cette compétence disciplinaire ?

.....  
 .....  
 .....  
 .....  
 .....  
 .....

20. C'est une chose de se rassurer qu'on a tout prévu pour dispenser un bon enseignement, mais c'est aussi important de vérifier si cet enseignement a eu des effets sur les élèves. Comment repérez-vous, dans les interactions en classe, que les élèves ont appris ou développé ce que vous aviez comme intention pédagogique (indices ou signes concrets qui vous font dire que...) ?

.....  
 .....  
 .....  
 .....  
 .....  
 .....

Comment vous récupérez ou reprenez ces manifestations d'apprentissage.

.....  
 .....  
 .....  
 .....  
 .....  
 .....

## APPENDICE G

### PROTOCOLE D'ENTREVUE

En plus de jouer le rôle de saturation des données et la triangulation par la suite, les entrevues semi-dirigées avec les enseignants auront comme objectifs :

- Rendre explicite ce qui seraient implicite dans leur prestation en classe;
- Obtenir des informations sur les convictions personnelles et la vision du type de citoyen à former
- Identifier les contraintes internes et externes reliées à l'opérationnalisation des choix didactiques
- Justifier et argumenter autour des réponses données dans le questionnaire et sur certaines décisions prises lors des activités en classe (auto-confrontation simple)

Le tableau qui suit, synthétise les thèmes et les informations recherchées :

Thèmes	Informations recherchées
Arrimage Histoire et éducation à la citoyenneté	La conceptualisation à partir des faits historiques
Rapport au savoir en lien avec la citoyenneté	Une définition individuelle de la citoyenneté
Ressources pour l'éducation à la citoyenneté	Références et matériel disponibles
Atouts et contraintes	Les principales difficultés et facteurs facilitant s'il y a lieu
Choix des objets d'enseignement	La procédure
Stratégies d'enseignement	Dispositif d'enseignement-apprentissage

Les principales questions sont :

- D'après vous quelles qualités qu'un bon citoyen devrait avoir ?
- En HEC, quel statut accordez-vous à l'éducation à la citoyenneté ? Une dimension de l'histoire, une matière à part, une compétence à développer ? Autre considération. Qu'est-ce qui vous pousse à le considérer ainsi ?
- C'est quoi pour vous la conscience citoyenne ? Lorsqu'il est question d'aider les élèves à construire leur conscience citoyenne, comment procédez-vous, avez-vous des stratégies particulières ?
- La première fois que vous avez abordé les objets d'enseignement en lien avec la citoyenneté, comment avez-vous procédé pour en choisir le contenu ? Avez-vous modifié des choses dans ce contenu depuis ? Pourquoi ?
- Quels sont les thèmes ou les aspects de la citoyenneté que vous privilégiez dans votre cours ? pourquoi ?
- Quelles sont les sources qui vous inspirent davantage dans la préparation des contenus en lien avec la citoyenneté ?
- Dans votre expérience, y a-t-il eu des moments où vous avez décidé de transformer de façon importante le contenu de votre cours en lien avec la citoyenneté ? Pouvez-vous me parler davantage de cette expérience ?
- Vous sentez-vous à l'aise et bien outillé pour choisir les contenus en lien avec la compétence 3 de l'« Histoire et éducation à la citoyenneté » ?

- Qu'est-ce que vous trouvez le plus difficile lorsque vous devez déterminer une activité visant la construction citoyenne chez vos élèves ?
- Y a-t-il une réalisation dont vous êtes particulièrement fier dans votre soutien à la construction de la conscience citoyenne ? Pouvez-vous m'en parler ?
- Si vous aviez une année de congé pour travailler les contenus en Histoire et éducation à la citoyenneté, que feriez-vous ?

## APPENDICE H

### GRILLE D'ANALYSE DOCUMENTAIRE

La grille d'analyse documentaire vise la réalisation des objectifs suivants :

- Retracer la vision de l'enseignant au sujet du type de citoyen à former à travers les questions d'évaluation ;
- Identifier les outils d'appréciation de la progression de la conscience citoyenne chez les élèves ;
- Relever les sous composantes de la compétence 3 mises en exergue

Le tableau qui suit, récapitule les composantes à explorer ainsi que les informations à rechercher pour chacune des composantes.

Composantes explorées	Éléments d'information recherchés
Questions d'évaluation	<ul style="list-style-type: none"><li>○ La nature des questions et leur forme (réponse courte ou élaboration)</li><li>○ Type des apprentissages ciblés</li><li>○ Habiletés à mobiliser</li></ul>
Compétence 3	<ul style="list-style-type: none"><li>○ Dimensions de la citoyenneté touchées</li><li>○ Sous-composantes évaluées</li></ul>
Type de citoyen en filigrane	<ul style="list-style-type: none"><li>○ Aspects évalués redondants</li><li>○ Concordance entre l'intention de l'enseignant et les dimensions évaluées de la citoyenneté</li></ul>